

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PROFILS ADAPTATIFS ET LA PERSPECTIVE FUTURE D'ÉLÈVES DU
PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE INSCRITS EN CHEMINEMENT
PARTICULIER DE FORMATION TEMPORAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
RENÉE CLICHE

OCTOBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma gratitude envers monsieur Frédéric Legault, mon directeur de recherche qui, avec son soutien, sa flexibilité, son éternelle disponibilité et ses conseils judicieux, a su faciliter la réalisation de mon mémoire. La confiance qu'il a démontrée en mes capacités m'a permis de développer une assurance qui a été essentielle à rendre final ce projet. Mille fois merci. Je reconnais, d'autant plus, que le contexte de rédaction était inhabituel et non facilitant compte tenu de mon éloignement géographique. La personne humaine et scientifique qu'est monsieur Legault est pour moi une inspiration.

Dans cet ordre d'idées, je suis reconnaissante envers madame Chantal Ouellet et monsieur Jean Bélanger, tous deux professeurs au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, de m'avoir permis d'enrichir mon projet de leurs bonnes recommandations suite à mon séminaire. Leurs corrections et leurs commentaires ont également permis de soutenir ma motivation et ma volonté à faire de ce projet un projet de qualité.

Aussi, je veux souligner ma reconnaissance envers les élèves et les enseignants qui ont accepté de participer à ma recherche. Sans eux, le projet n'aurait pu voir le jour.

Enfin, ma famille, mon conjoint et mes amis m'ont tous, chacun à leur façon, poussée à réaliser ce mémoire. Leur regard de fierté et leurs paroles de courage, lors des événements difficiles qui se sont présentés à moi au cours de ma maîtrise, m'ont permis de foncer et de croire en MON pouvoir sur l'avenir. Le sujet de mon projet de mémoire n'est donc pas étranger aux préoccupations qui m'ont moi-même habitée.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| REMERCIEMENTS | ii |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| LISTE DES FIGURES | ix |
| RÉSUMÉ. | x |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE I | |
| PROBLÉMATIQUE | 3 |
| 1.1 Les difficultés d'apprentissage au secondaire | 3 |
| 1.1.1 L'impact des difficultés d'apprentissage. | 6 |
| 1.1.2 L'origine des difficultés d'apprentissage | 8 |
| 1.1.3 Les cheminements scolaires | 11 |
| 1.1.4 La réforme scolaire | 13 |
| 1.1.5 Le passage primaire-secondaire. | 16 |
| 1.2 La perspective future des adolescents | 18 |
| 1.3 La perspective future et la motivation | 22 |
| 1.4 La perspective future et la performance scolaire | 24 |
| 1.5 Les représentations des élèves par les enseignants | 30 |
| 1.6 L'intérêt de cette recherche | 34 |
| 1.7 Les questions de recherche | 36 |

CHAPITRE II

| | |
|---|----|
| CADRE CONCEPTUEL | 37 |
| 2.1 Une typologie d'élèves ayant des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage | 37 |
| 2.1.1 Les élèves aux prises avec des problèmes de réussite scolaire | 39 |
| 2.1.2 Les élèves aux prises avec des problèmes d'hostilité. | 41 |
| 2.1.3 Les élèves aux prises avec des problèmes d'ajustement lié à leur rôle | 42 |
| 2.1.4 Les élèves aux prises avec des problèmes relationnels. | 44 |
| 2.2 Les cheminements particuliers de formation | 45 |
| 2.2.1 L'origine des cheminements particuliers de formation. | 46 |
| 2.2.2 Les cheminements particuliers de formation depuis la réforme de 1997. | 51 |
| 2.3 Le concept de perspective future | 54 |
| 2.3.1 L'historique du concept de perspective future | 55 |
| 2.3.2 La perspective future et les caractéristiques individuelles | 56 |
| 2.3.3 La perspective future et les caractéristiques de la tâche. | 57 |
| 2.3.4 La construction de la perspective future | 58 |
| 2.4 Les objectifs de la recherche | 62 |

CHAPITRE III

| | |
|---|----|
| MÉTHODOLOGIE | 64 |
| 3.1 Les participants | 64 |
| 3.2 Les instruments de mesure | 68 |
| 3.2.1 Le questionnaire relatif à la typologie de Brophy. | 68 |
| 3.3.2 Le questionnaire de perspective temporelle future | 69 |
| 3.3 Les procédures de collecte de données | 70 |
| 3.3.1. Le questionnaire aux enseignants. | 70 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.2 Le questionnaire aux élèves | 70 |
| CHAPITRE IV | |
| RÉSULTATS | 72 |
| 4.1 Les analyses préliminaires | 72 |
| 4.1.1 L'analyse descriptive | 73 |
| 4.1.2 La consistance interne des instruments et la réduction des données. | 78 |
| 4.2 Les analyses relatives aux objectifs de recherche | 84 |
| 4.2.1 La comparaison des élèves de CPFT avec les élèves de classes ordinaires avec l'aide de la typologie de Brophy | 84 |
| 4.2.2 La comparaison de la perspective future des élèves de CPFT avec celle des classes ordinaires | 87 |
| 4.2.3 La contribution des caractéristiques identifiées par Brophy et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future | 88 |
| CHAPITRE V | |
| DISCUSSION | 92 |
| 5.1 La discussion des résultats en lien avec les trois objectifs de recherche | 92 |
| 5.2 Les limites de la recherche. | 99 |
| CONCLUSION | 102 |
| APPENDICE A | |
| INSTRUMENTS DE MESURE | 104 |
| APPENDICE B | |
| FORMULAIRES ET LETTRES DE CONSENTEMENT | 127 |
| APPENDICE C | |
| FORMULAIRE DÉONTOLOGIQUE | 140 |
| LISTE DE RÉFÉRENCES | 145 |

LISTE DES TABLEAUX

| | | |
|--------------|--|----|
| Tableau 3.1 | Description de l'échantillon | 65 |
| Tableau 3.2 | Scolarité du père et de la mère | 67 |
| Tableau 4.1 | Types de classes par sexe | 73 |
| Tableau 4.2 | Moyennes en français et en mathématique selon les types de classe | 74 |
| Tableau 4.3 | Redoublement au primaire et secondaire selon les types de classe. | 75 |
| Tableau 4.4 | Moyennes et écarts-types en lien avec les 12 portraits de Brophy. | 76 |
| Tableau 4.5 | Différences garçons-filles concernant les résultats scolaires, les profils de Brophy et les scores de perspective future. | 78 |
| Tableau 4.6 | Caractéristiques psychométriques des sous-échelles portant sur la perspective future | 79 |
| Tableau 4.7 | Matrice de corrélation des sous-échelles de la perspective future | 80 |
| Tableau 4.8 | Matrice des composantes après rotation | 81 |
| Tableau 4.9 | Matrice de corrélations des 12 variables issues de la typologie de Brophy | 82 |
| Tableau 4.10 | Résultats de l'analyse factorielle de l'échelle de Brophy | 84 |
| Tableau 4.11 | Différences entre les élèves de CPFT et ceux de classes ordinaires en lien avec la typologie de Brophy | 87 |
| Tableau 4.12 | Différences entre les élèves de CPFT et ceux de classes ordinaires en lien avec la perspective future | 88 |
| Tableau 4.13 | Résultats des analyses de régressions des deux variables dépendantes : orientation vers le futur et orientation vers le présent | 89 |

LISTE DES FIGURES

| | | |
|----------|---|----|
| Figure 1 | Effets d'interaction entre les difficultés scolaires et comportementales et le sexe sur l'orientation vers le présent (variable dépendante) . . | 91 |
|----------|---|----|

RÉSUMÉ

La réforme de l'éducation de 1997 a modifié le rôle des intervenants qui œuvrent auprès des élèves du secondaire. Dorénavant, ils doivent les aider à se projeter dans l'avenir puisque l'établissement de buts est un élément de bien-être psychologique, d'investissement, d'intensité et de persévérance. En l'occurrence, cette recherche exploratoire vise à mieux connaître les élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire (CPFT). Pour ce faire, elle tente d'identifier leurs difficultés vécues en classe et de décrire et d'analyser leur perspective future. La typologie des profils adaptatifs de Brophy basée sur les représentations des élèves par les enseignants sert de fondement à cette recherche, car elle permet de cibler les difficultés qui sont associées aux élèves des classes de CPFT. Les différentes variables de la perspective future ont à leur tour été explorées afin de saisir leurs relations avec la typologie des élèves en difficulté.

Cette recherche recense une série d'articles scientifiques et d'ouvrages en lien avec les classes de CPFT, les difficultés scolaires et la perspective future. Cette base théorique ainsi créée nous a, par la suite, permis de cibler des objectifs de recherche pouvant être utiles à une meilleure connaissance des élèves qui composent les classes de CPFT. Notre échantillon, constitué de 91 élèves de cinq classes de CPFT et de trois classes ordinaires, a répondu à un questionnaire relatif à la perspective future et nos neuf enseignants ont, quant à eux, répondu à un questionnaire en lien avec les profils adaptatifs de Brophy.

Les résultats que nous avons obtenus nous permettent de répondre à nos trois objectifs de recherche. Nous pouvons affirmer que les élèves de CPFT sont perçus par leur enseignant comme ayant des difficultés scolaires et comportementales. De plus, l'analyse des résultats des élèves dévoile qu'ils sont préoccupés par le présent, qu'ils n'ont pas confiance qu'ils peuvent gérer leur avenir et qu'ils ne s'attendent pas à réussir ce qu'ils souhaitent. Ainsi nous qualifions leur perspective future d'orientée vers le présent. Cette orientation s'intensifie lorsqu'il y a une accentuation des difficultés scolaires et comportementales.

Enfin, cette recherche nous a permis de dresser un portrait des élèves de CPFT en regard de leur investissement dans l'avenir. Nous souhaitons qu'elle puisse servir à modifier les pratiques des intervenants dans le milieu scolaire en les incitant à encourager les élèves à privilégier des buts rapprochés qui puissent servir d'étapes à un but final distant.

Mots clés : perspective future, profils adaptatifs, motivation, classe à effectif réduit, représentation des élèves par les enseignants

INTRODUCTION

Une étude menée par le MELS (2006a) nous met face à une réalité déconcertante. Elle rend compte des effets mitigés des classes spéciales au secondaire sur les taux d'abandon scolaire, d'obtention de diplôme et de réussite des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Ces classes, connues sous l'appellation de cheminements particuliers, ne produiraient pas les résultats escomptés puisque les élèves qui les fréquentent obtiennent près de quatre fois moins leur diplôme que les élèves qui éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation mais qui sont inscrits dans le parcours régulier. Le taux d'abandon au cours des cinq années du secondaire est notamment près du double.

Ces résultats nous amènent à nous intéresser au regard que les élèves de cheminements particuliers portent sur leur avenir. La raison est bien simple : les réflexions à l'égard du futur influencent grandement la poursuite de la vie. Elles affectent non seulement les décisions concernant l'avenir, mais aussi les actions immédiates. Les élèves qui s'investissent dans leur avenir en élaborant des projets et en développant des plans pour les concrétiser sont dotés d'une perspective future. Ce concept soutient la motivation psychologique des élèves en stimulant leur persévérance, leur implication et leur rendement en vue de faire cheminer les buts qu'ils se sont fixés. C'est à l'adolescence que l'espoir caractérise la perspective future des individus. Les élèves du secondaire peuvent généralement formuler des projets dont leur réalisation dépasse l'âge de la trentaine.

Mais, même si la perspective future contribue au développement de l'identité des adolescents et même si elle est associée à une saine santé mentale, on peut se demander si les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation réussissent, malgré leurs échecs répétés, à s'investir dans l'avenir comme les autres adolescents. Leurs pensées sont-elles orientées vers l'avenir ou sont-elles davantage tournées vers

le présent? Croient-ils en leur contrôle sur leur futur? Sont-ils portés à planifier la réalisation de leurs projets?

La recherche qui suit s'intéresse à identifier les aspects de la perspective future des élèves inscrits en classe ordinaire et ceux des élèves en cheminement particulier de formation temporaire pour vérifier s'il existe des différences significatives entre ces deux populations d'élèves. Au-delà de ces différences, elle cherche également à établir des liens entre des profils d'élèves et la perspective future. Les profils dont elle usera sont ceux développés par Brophy (1996). Ce dernier a créé une typologie des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage basée sur la représentation des élèves par les enseignants et elle s'avère être un outil fort utile pour bien connaître la population d'élèves qui forme les classes.

Bref, cette étude exploratoire s'inscrit dans le paradigme quantitatif et a pour objectif général de cerner le rapport que les élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage bien précises développent à l'égard de leur propre avenir.

Dans les pages qui suivent, la problématique sera d'abord exposée au chapitre I, ensuite le chapitre II sera composé du cadre théorique et la méthodologie constituera le chapitre III. Suivront, les résultats de cette étude au chapitre IV et la discussion au chapitre V. Puis, une conclusion clôturera ce travail.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente, dans un premier temps, le phénomène des difficultés d'apprentissage et la perspective future des adolescents. La perspective future liée à la motivation et celle liée à la performance scolaire seront ensuite explicitées. Suivront, dans un dernier temps, les représentations des élèves par les enseignants. Le chapitre se termine par la présentation de la pertinence de cette étude et par les questions de recherche suscitées par cette problématique.

1.1 Les difficultés d'apprentissage au secondaire

Il n'existe pas de consensus quant à la définition du concept de difficulté d'apprentissage. Cette problématique vient du fait qu'il ne traduit pas des manifestations homogènes présentes uniformément chez tous les élèves. Au contraire, il s'agit d'un terme générique qui s'applique à un groupe hétérogène de problèmes (Goupil, 2007).

Les difficultés d'apprentissage sont intrinsèques à l'individu et elles peuvent être dues à une dysfonction du système nerveux central (Hammill et al., 1981, dans Goupil, 2007). Le MEQ (2003) décrit bien l'hétérogénéité de ses manifestations :

Les difficultés d'apprentissage sont généralement liées à des difficultés à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives et à bien exploiter certaines compétences transversales. Elles sont de plus souvent couplées avec certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire. Elles

entraînent fréquemment un manque de motivation et une perte d'estime de soi. Elles découlent parfois de problèmes de comportement, mais peuvent aussi être à l'origine de ceux-ci (MEQ, 2003, p. 2).

Les difficultés peuvent porter sur l'acquisition et l'utilisation de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, du raisonnement et du langage réceptif et expressif. On ne peut cependant pas faire référence à ce concept lorsque les difficultés d'apprentissage sont la résultante d'autres problématiques. Ainsi, on parlera plutôt de déficience sensorielle ou intellectuelle, de problème social ou émotif, d'éducation insuffisante ou de différences culturelles pour définir le portrait d'un élève qui vit une condition de handicap ou qui subit les influences de son environnement en concomitance avec des difficultés d'apprentissage.

Depuis la réforme de l'éducation de 1997, le ministère a adopté une nouvelle définition pour décrire les difficultés d'apprentissage : « difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation » (MEQ, 2003, p. 2). Plus spécifiquement, l'élève en difficulté d'apprentissage au secondaire est celui dont :

l'analyse de sa situation démontre que les mesures de rémédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007a, p. 24).

Cette nouvelle définition a ensuite donné lieu à une modification de l'approche qui se voulait catégorielle et qui a depuis longtemps existé dans les milieux scolaires. Ce faisant, l'octroi de codes de difficulté n'apparaît plus comme un moyen approprié pour répondre aux besoins des élèves. En l'occurrence, la majorité

des élèves (84 %) inscrits dans les classes de cheminements particuliers temporaire et continu est déclarée administrativement « à risque ».

En 1995-1996, on estimait que 4,2 % de la population scolaire était aux prises avec des difficultés légères d'apprentissage (DLA : retard de plus d'un an au plan des apprentissages) et que la même proportion vivait des difficultés graves d'apprentissage (DGA : retard de plus de deux ans) (Goupil, 2007). Cependant, en 2008, il est difficile d'estimer le nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage au Québec compte tenu du fait que les élèves ne sont plus identifiés comme étant en difficulté d'apprentissage. Néanmoins, cette appellation d'élève « à risque » représentait en 2003 11 % de la population scolaire et le ministère de l'Éducation stipulait que ce sont les problèmes d'apprentissage qui avaient la prévalence la plus élevée (MEQ, 2003).

Selon une étude menée par le MELS (2006a), la proportion d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est plus forte au secondaire (18,8 %) qu'au primaire (15,7 %) et qu'au préscolaire (3,9 %). En effet, 38,2 % des élèves de 12-13 ans effectuant le passage primaire-secondaire sont nouvellement déclarés élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA) à leur entrée au secondaire. De ces élèves, 80,9 % ont des difficultés d'apprentissage légères (DLA) ou graves (DGA) et 19,1 % présentent des difficultés comportementales.

Au secondaire, les garçons représentent 64 % de la population d'élèves de 12-13 ans identifiée en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) en 1^{re} secondaire et les filles, 36 %. Cela nous amène à dire que les garçons EDAA sont donc presque deux fois plus nombreux que les filles. On observe que 92,1 % des filles EDAA sont identifiées comme ayant des DLA ou des DGA, contre 7,9 % en difficultés comportementales. Le portrait est différent chez les garçons EDAA : 75 % ont des DLA ou des DGA et 25 % éprouvent des problèmes de comportement. Cinq

années plus tard, les filles EDAA obtiennent leur diplôme dans une plus forte proportion que les garçons : 20,1 % d'entre elles l'obtiennent contre 15,1 % des garçons (MELS, 2006a). Aussi, les élèves qui présentent des DLA ou des DGA sont de leur côté plus associés à la réussite que ceux qui ont des troubles comportementaux.

Depuis les années 2000, plus précisément depuis la réforme de la Politique de l'adaptation scolaire, c'est l'intégration en classe ordinaire qui est privilégiée. Ainsi, les EDAA sont, à leur entrée au secondaire, en plus forte proportion (61 %) acheminés vers des classes ordinaires qui leur offrent des mesures de soutien en classe ou qui leur permettent la participation à une classe-ressource. C'est donc dans une proportion de 39 % que les EDAA sont intégrés dans le cheminement particulier de formation temporaire (CPFT). On remarque que cette modalité de service accueil principalement des élèves de 13 ans : 51,1 % contre 27,3 % âgés de 12 ans (MELS, 2006a).

1.1.1 L'impact des difficultés d'apprentissage

La présence d'élèves en difficulté d'apprentissage dans les écoles n'est pas nouvelle. Si elles ne font pas l'objet d'une intervention adaptée au moment opportun, ces difficultés d'apprentissage persistent et n'affectent pas uniquement la vie scolaire de l'élève mais son avenir personnel et professionnel.

L'impact de ces difficultés n'est pas le même pour tous les élèves. Souvent dévastateurs, les effets de l'échec scolaire dépendent du moment où il survient dans la scolarisation (Boutin et Daneau, 2004). Il peut entre autres conduire à un accroissement des problèmes liés à la structuration de l'identité (Rousseau et Potvin, 1993). Goupil (2007) mentionne que les difficultés scolaires sont associées : à une baisse d'estime de soi, au développement d'un concept de soi négatif et d'un sentiment d'infériorité et d'aliénation, au développement d'attitudes négatives envers les enseignants et l'école et au risque d'abandon scolaire.

Il a été démontré que le rendement scolaire, le concept de soi et la perception des élèves à l'égard de la relation maître-élève sont en étroite relation. L'étude que Pellerin (1989, dans Rousseau et Potvin, 1993) a menée au secondaire révèle que les élèves en difficulté d'apprentissage ont un concept de soi plus négatif et une perception plus négative de la relation maître-élève que les élèves qui réussissent bien au plan scolaire. Aussi, bien malgré eux, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage développent, suite à leurs échecs répétés, un sentiment de non confiance. Le faible rendement scolaire encouragerait les élèves en difficulté, selon Chouinard (1998), à développer une motivation davantage extrinsèque. Ce serait aussi la perception négative qu'ils ont de leur capacité à réussir à l'école, peu importe l'effort qu'ils fournissent, qui les inciterait à se dégager au plan scolaire et quelquefois à adopter des comportements inadaptés (Chouinard, 2004; Pelsser, 1989). De toute évidence, l'estime de soi de ces élèves est grandement atteinte par les résultats insatisfaisants répétés qu'ils obtiennent. S'installe alors une crainte de l'échec et incidemment une stratégie d'évitement (Covington, 1985; Pelsser, 1989). À l'âge adulte, des problèmes cette fois liés à l'emploi et au plan financier sont associés à ces élèves (Goupil, 2007).

Puisque les impacts du faible rendement scolaire dans la vie de ces élèves sont bien connus, beaucoup d'efforts sont déployés par le ministère, les commissions scolaires et les écoles pour répondre le plus efficacement à leurs besoins et pour éviter que leurs difficultés ne s'accroissent. C'est principalement cela qui a encouragé le ministère, vers la fin des années 80, à mettre en place plusieurs modalités de service, comme le cheminement particulier de formation par exemple.

La déclaration des clientèles scolaires 2005-2006 (données révisées à l'hiver 2006) montre que 8,9 % des élèves du secondaire et 47,3 % des EHDAA du secteur secondaire public se retrouvent dans cette voie. En raison de cette forte proportion d'élèves dans le cheminement particulier de formation continu ou temporaire (CPFC

ou CPFT), il importe de se demander qui sont ces élèves et quelles sont leurs possibilités d'avenir?

1.1.2 L'origine des difficultés d'apprentissage

Il est maintenant connu que les difficultés d'apprentissage sont la résultante de plusieurs facteurs liés aux caractéristiques individuelles, scolaires puis familiales et sociales (MEQ, 2003). La connaissance globale de la situation de l'élève est essentielle pour l'aider et le soutenir efficacement. C'est cette connaissance qui permet de saisir les influences scolaires, familiales et sociales auxquelles l'élève est soumis et qui affectent positivement ou négativement ses apprentissages. Elle informe notamment sur ses capacités et sur ses besoins.

Les caractéristiques individuelles renvoient à l'état de santé, aux profils cognitif et affectif, au style et au rythme d'apprentissage, au niveau d'intérêt et de motivation et aux aspects sensoriels ou moteurs. Goupil (2007) soutient que la satisfaction des besoins primaires est indispensable au développement des motivations supérieures. Conséquemment, l'élève qui a faim démontrera un intérêt discret envers les explications de son enseignant. De surcroît, l'hypothèse des prédispositions génétiques n'en est pas une à réfuter. En 2003, Thompson et Raskind sont parvenus à déterminer des sites possibles sur les chromosomes qui seraient responsables de certaines difficultés d'apprentissage. Cette découverte ne peut toutefois pas justifier la présence de difficultés d'apprentissage chez tous les élèves car bon nombre d'entre eux n'ont pas ces dispositions génétiques. Lovett, Barron et Benson (2003) révèlent qu'il existe un consensus à l'effet que les déficits de langage prédisent les difficultés en lecture. Cette caractéristique individuelle serait directement liée à la conscience phonologique qui elle-même correspond à la connaissance que les mots sont formés de syllabes et de phonèmes. Des composantes notamment liées à la cognition pourraient expliquer la présence de difficultés d'apprentissage chez les élèves. Gearheart et Gearheart (1989) stipulent que les élèves

en difficulté d'apprentissage éprouvent des problèmes lorsqu'ils doivent traiter l'information qui leur est présentée; leur processus menant à la formulation d'inférences étant déficitaire. Aussi, Pelsser (1989) souligne que l'hésitation et la peur de l'échec peuvent conduire certains élèves à développer des difficultés d'apprentissage.

Les facteurs familiaux et sociaux correspondent quant à eux au niveau socio-économique de la famille, à la langue et à la culture, au degré de scolarité des parents et aux pratiques éducatives préconisées à la maison et dans la société. Le ministère de l'Éducation (2003) indique que le milieu familial a une incidence sur le développement des difficultés d'apprentissage. Goupil (2007) n'hésite également pas à établir un lien entre le vécu familial et les difficultés scolaires. La famille joue un rôle dans l'éveil de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Conséquemment, un environnement non propice à la stimulation peut contribuer à l'émergence de difficultés scolaires. La simple présence de livres, de revues, et de journaux dans la maison permet à l'enfant de prendre contact avec la lecture (Martinez, Amgar et Bessette, 2000). Bien entendu, la lecture d'histoires et le questionnement qui sollicite le déploiement d'un raisonnement mathématique sont encore plus porteurs. Potvin et Rousseau (1991) mentionnent, de leur côté, que les tensions familiales préoccupent les enfants et absorbent leur énergie, ce qui affecte négativement leurs résultats scolaires. Aussi, les moyens de contrôle et de discipline employés par les familles affectent les habitudes de travail des élèves et, par le fait même, leur réussite : ceux qui grandissent dans un milieu où les moyens de contrôle sont souples et relâchés adoptent des habitudes de travail pauvres et ont moins tendance à se soumettre aux règlements du code de vie; à l'opposé, ceux qui grandissent dans un environnement où les normes et les exigences sont excessives, développent une faible confiance en eux-mêmes et vivent de la tension relativement à leur incapacité à répondre aux exigences parentales (Pelsser, 1989).

Enfin, les composantes scolaires réfèrent aux pratiques pédagogiques fréquemment employées, aux perceptions et aux attentes des intervenants, aux modes d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école et aux relations interpersonnelles de l'élève. Le ministère de l'Éducation (2003) reconnaît que les pratiques pédagogiques peuvent, dans certains cas, contribuer à augmenter les difficultés déjà présentes chez les élèves et, dans d'autres, les atténuer ou les prévenir.

Certains intervenants accordent une importance prépondérante aux caractéristiques individuelles des élèves puisqu'ils estiment que leurs difficultés relèvent d'abord de celles-ci, alors que d'autres croient qu'elles proviennent davantage des facteurs environnementaux (MEQ, 2003). Quoi qu'il en soit, selon la conception qu'ils adoptent, la nature de leur intervention s'en voit façonnée. Le ministère de l'Éducation (2003), pour sa part, adopte un point de vue interactionnel. Il croit en une vision systémique qui tend à prendre en compte toutes les caractéristiques présentes dans la vie des élèves. Cette approche se veut plus mobilisatrice et globalisante puisqu'elle cherche à cerner les forces et les obstacles qui peuvent influencer positivement ou négativement l'apprentissage. Une étude menée par Werner (1993) confirme les recherches d'autres auteurs en démontrant que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ont été en présence d'un plus grand nombre de facteurs de risque avant l'âge de deux ans que ceux qui n'ont pas développé de difficultés. Par facteurs de risque, on entend : naissance prématurée, problèmes périnataux, pauvreté, alcoolisme ou problèmes de santé mentale chez un des parents, stress à la naissance, discordes entre les parents, etc. Enfin, comme nous venons de le voir, les causes des difficultés d'apprentissage peuvent être très variées et c'est ce qui explique la large diversité de leurs manifestations.

Werner (1993) souligne par ailleurs que les impacts des difficultés d'apprentissage dans la vie des élèves peuvent être amoindris s'il y a présence de facteurs de protection; un lien significatif avec un adulte, un groupe de loisir ou de sport et une responsabilité stimulante en sont quelques exemples. Ces facteurs de

protection leur permettent de développer de la résilience en offrant des occasions de succès et en forgeant une estime de soi et un sentiment d'efficacité personnelle.

1.1.3 Les cheminements scolaires

Le cheminement scolaire des élèves qui présentent des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) varie beaucoup en fonction de la modalité de service qui leur a été offerte lorsqu'ils ont commencé le secondaire. L'intégration en classe ordinaire avec ou sans soutien et le cheminement particulier de formation (CPF) sont deux modalités offertes aux élèves « à risque », c'est-à-dire aux prises avec des difficultés légères (DLA) ou sévères (DGA) d'apprentissage. Pour respecter leur rythme et leur niveau d'apprentissage, les EDAA sont souvent acheminés vers des classes à effectifs réduits dans lesquelles l'enseignant est formé en adaptation scolaire.

À première vue, le choix d'inscrire les EDAA au secondaire dans des classes de cheminements particuliers de formation temporaire (CPFT) apparaît souvent comme la solution la plus appropriée et ce, malgré que la classe ordinaire soit celle à privilégier selon le ministère. Pourtant, une étude du MELS (2006a) menée sur deux cohortes d'EDAA, réalisée en 1998-1999 et en 1999-2000 sur une période de six ans, dresse un portrait peu reluisant des effets du CPFT sur les taux d'abandon scolaire, d'obtention de diplôme et de réussite lorsqu'ils sont comparés avec ceux des EDAA qui ont commencé leur parcours secondaire dans des classes ordinaires. En effet, les EDAA d'abord admis au secondaire en classe de CPFT, après cinq années de fréquentation scolaire, ont un taux d'obtention de diplôme de 6,2 %, comparativement à 22,4 % chez les EDAA qui ont initialement été inscrits en classe ordinaire. Le taux d'abandon est tout aussi préoccupant : 25,2 et 47,3 % des EDAA inscrits en classe de CPFT âgés de 12 ans et 13 ans abandonnent l'école avant leur cinquième année d'étude contre 18,3 et 39,8 % inscrits en classe ordinaire. Ces statistiques illustrent

bien le problème lié à la réussite scolaire des élèves du secondaire aux prises avec des difficultés d'apprentissage, que celles-ci soient légères ou sévères.

Les résultats préoccupants relatifs au faible taux de réussite du CPFT suscitent quelques questionnements quant à la méthodologie qui a été employée dans la réalisation de cette étude menée par le MELS (2006a). Est-ce que les difficultés des EDAA étaient comparables selon qu'ils étaient en CPFT ou en classes ordinaires? Cette question mérite qu'on s'y penche parce qu'à première vue nous pourrions nous attendre à ce que les difficultés des élèves de CPFT soient plus ancrées et plus sévères que celles des élèves intégrés dans des classes ordinaires. Après une analyse des relations entre la modalité de service et le type de difficulté, nous sommes parvenus à identifier les proportions d'élèves avec des difficultés sévères d'apprentissage (DGA) dans les deux modalités de service qui leur sont offertes : les classes ordinaires accueillent dès la 1^{re} secondaire 47,8 % plus d'élèves de 12 ans avec des DGA que les CPFT; mais, les CPFT en accueillent 18,8 % de plus qui sont âgés de 13 ans.

C'est la plus forte concentration d'élèves de 13 ans dans les classes de CPFT et la présence de difficultés concomitantes chez les élèves de CPFT qui soulèvent un doute quant à l'équivalence des difficultés des EDAA inscrits dans ces deux modalités de service. Les EDAA qui font leur entrée au secondaire à l'âge de 13 ans sont des élèves qui ont redoublé au primaire, c'est donc dire que leur parcours scolaire n'est pas régulier. À cet effet, le MELS (2006a) mentionne que le retard scolaire au début du secondaire affecte le cheminement scolaire des élèves. Ainsi, les élèves de 13 ans se maintiennent plus difficilement en classe ordinaire, arrêtent plus précocement leurs études secondaires et sont plus fréquemment orientés vers le CPFT après leur première année au secondaire dans le secteur régulier. Outre le retard scolaire, les difficultés d'adaptation sont plus présentes chez les élèves qui sont inscrits en CPFT. Ces élèves y sont acheminés parce qu'ils ne répondent pas aux exigences du cursus régulier, en l'occurrence le CPFT accueille plus spécifiquement des élèves avec des difficultés plus importantes.

Ces explications nous permettent ainsi de croire que les effets des CPFT pourraient ne pas être aussi alarmants que ne le laisse entendre l'étude du MELS (2006a). C'est donc dire que la comparaison entre la clientèle EDAA inscrite en classe ordinaire et en classe CPFT doit être prise avec prudence.

1.1.4 La réforme scolaire

C'est le haut taux de prévalence des difficultés d'apprentissage et le constat peu reluisant lié à la scolarisation de ces élèves qui a en partie incité le ministère de l'Éducation, en 1997, à implanter une réforme à travers la province. Le but recherché par cette réforme était de mener tous les élèves à la réussite. Ses grandes orientations ont été rendues publiques dans un énoncé de politique *L'école, tout un programme*. Cette réforme met l'accent, plus précisément, sur une diversification des cheminements scolaires afin que l'école réponde plus adéquatement aux besoins de chacun de ses élèves. Cela a incontestablement entraîné des modifications à la Loi sur l'instruction publique, au Régime pédagogique, à la Politique de l'adaptation scolaire et au curriculum.

La Loi sur l'instruction publique s'est vue modifiée en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire. Il est maintenant convenu que la classe ou l'école spéciale est exclusivement réservée à l'élève dont il a été démontré que la classe ordinaire ne favorise pas ses apprentissages ou son intégration sociale, ou qu'elle constitue une contrainte excessive ou encore qu'elle porte atteinte aux droits des autres élèves. Aussi, la loi retire des pouvoirs de décision aux commissions scolaires pour en léguer davantage aux écoles. C'est désormais de leur responsabilité d'adapter leurs services aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Pour cette raison, la loi oblige chaque école à élaborer un plan de réussite et un projet éducatif qui doivent être respectivement approuvés et adoptés par le conseil d'établissement. Ce conseil, par les membres qui le composent, ouvre ses portes à la communauté en encourageant l'implication des parents, celle des élèves et celle du personnel scolaire.

Le Régime pédagogique a été revu de façon à clarifier les devoirs des commissions scolaires à l'égard des programmes de services complémentaires. Le Régime prévoit à présent la durée maximale de fréquentation des études primaires en la fixant à 6 ans. Il rappelle que la Loi autorise l'élève qui n'aurait pas atteint les objectifs visés d'effectuer une année supplémentaire. Cependant, la septième année au primaire doit permettre à l'élève de poursuivre ses apprentissages, non pas constituer une simple reprise.

Le MEQ (2003) révèle qu'en 2001-2002 une proportion de 20,3 % des élèves âgés de 12 ans fréquentait encore l'école primaire. Cela nous indique qu'un élève sur cinq n'avait pas développé les compétences visées par le ministère et poursuivait une année supplémentaire au troisième cycle du primaire. Cette étonnante statistique nous démontre que le redoublement est encore une pratique utilisée avec les élèves en difficulté.

La révision de la Politique de l'adaptation scolaire intitulée *Une école adaptée à tous ses élèves* (MEQ, 1999) a prévu six voies d'action pour guider l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Celles-ci visent à soutenir les écoles dans ce nouveau virage en clarifiant ce qu'elles doivent prioriser. Les thèmes de ces voies d'actions sont les suivants : la prévention, l'adaptation des services éducatifs, l'intégration en classe ordinaire, le partenariat entre les membres qui agissent auprès des élèves, l'attention particulière aux élèves en difficulté d'apprentissage et l'évaluation de la réussite éducative en fonction de la mission de l'école.

Les changements amenés par la réforme ont entraîné une modification du curriculum en y révisant ses trois composantes : le programme de formation, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études. Le programme a été entièrement révisé et il met clairement l'accent sur la différenciation pédagogique en tenant compte des connaissances, des champs d'intérêts et du rythme d'apprentissage de chacun.

Au secondaire, les intervenants dans les écoles doivent aider l'élève à se projeter dans l'avenir en lui offrant des occasions de connaître des métiers qui correspondent à ses intérêts et à ses capacités. Ils doivent l'aider à structurer son identité en lui proposant des expériences scolaires stimulantes et enrichissantes.

La mise sur pied d'une nouvelle politique d'évaluation des apprentissages a entièrement bouleversé les pratiques des enseignants du secondaire. Cette politique accorde, dans un premier temps, une grande importance à l'évaluation continue qui permet à l'enseignant d'ajuster ses pratiques pédagogiques et à l'élève de réguler ses apprentissages. Dans un deuxième temps, elle privilégie la reconnaissance des compétences de l'élève en instituant le bilan des apprentissages. Ce dernier exige la concertation et la collaboration des intervenants et il facilite la mise en place des mesures d'aide ou d'enrichissement lorsque le besoin y est. En informant clairement des compétences acquises, le bilan sert de balise lorsqu'il s'agit du passage d'un cycle à l'autre.

Depuis l'avènement de la réforme de l'éducation, le concept de réussite scolaire s'est vu modifié. Puisque l'objectif visé par cette réforme consiste à rendre la réussite accessible à tous, la nature même du concept a dû être révisée pour s'adapter aux bouleversements sociaux, culturels et politiques auxquels nous faisons face. Auparavant, la réussite scolaire était associée à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou professionnelles alors qu'elle renvoie à l'heure actuelle à la reconnaissance des progrès manifestés chez les élèves. Elle est maintenant axée sur l'idée de progression et repose sur l'évaluation continue des compétences des élèves.

Cette nouvelle conception du progrès entraîne nécessairement des modifications dans l'intervention que posent les acteurs des milieux scolaires. Ceux-ci sont amenés à formuler des attentes élevées et réalistes envers leurs élèves, sans pour autant réduire leurs exigences envers ceux qui réussissent avec plus de difficultés. Ils doivent en effet respecter leur rythme d'apprentissage, être à l'écoute

de leurs besoins et tenir compte de leurs forces. À cet effet, la Politique de l'adaptation scolaire précise que la réussite doit d'abord passer par une aide respectueuse à l'élève et ensuite par la flexibilité des façons d'y accéder. Cela suppose que différentes adaptations peuvent être mises de l'avant dans le but de conduire tous les élèves vers leur réussite. Les diversifications des attentes, des moyens pédagogiques et des voies de formation sont quelques-unes de ces adaptations.

Les attentes du Programme de formation sont les mêmes pour tous les élèves du primaire et du secondaire, à l'exception des voies de formation axées sur l'emploi. Dans tous les parcours de formation générale, la plupart des élèves « à risque » profitent d'un plan d'intervention pour mobiliser des ressources d'aide et pour établir un partenariat école-famille en vue de faciliter leur réussite.

1.1.5 Le passage primaire-secondaire

La décision d'orienter un élève vers une classe à effectif réduit doit être prise avec beaucoup de sérieux puisque le passage du primaire au secondaire représente pour plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage une véritable source de stress. Le passage, puisqu'il modifie l'environnement d'apprentissage des élèves, est associé à des changements aux plans de la motivation, de la réussite et du comportement (Eccles et Midgley, 1993). Cette période en est une de fragilité, car les adolescents vivent des bouleversements de plusieurs ordres, les obligeant à développer des stratégies d'adaptation qui leur seront utiles au cours de leur vie adulte, mais qui ne sont pas encore intériorisées. Par stratégie d'adaptation, on entend : un changement de la cognition par le déploiement d'actions pour tolérer, éviter ou minimiser un stress vécu (Bradette et al., 1999). Ces stratégies les conduisent, dans certains cas, à affronter la souffrance qu'ils vivent en régulant leurs émotions et, dans d'autres, à y trouver des solutions pour modifier la source de l'événement stressant.

Les bouleversements auxquels ils sont confrontés et qui sont associés à la transition primaire-secondaire sont, dans un premier temps, liés aux changements qui surviennent à la puberté aux plans biologiques et sociaux et, dans un deuxième temps, en lien avec les exigences et l'organisation scolaire du secondaire (Bradette et al., 1999; MEQ, 2003). Les différences dans l'organisation sont de nature structurelle. Elles touchent autant l'enseignement (regroupement des élèves par matières, enseignement par disciplines, changements de locaux, horaire construit sur un cycle de 7,8 ou 9 jours) que les rapports maître-élèves (nombre d'enseignants plus important, liens moins chaleureux et plus axés sur la matière enseignée) et ceux entre les élèves eux-mêmes (nombre d'élèves plus important) (MEQ, 2003). Le sentiment de bien-être, la motivation à apprendre et le rendement scolaire sont négativement affectés par la fréquentation de l'école secondaire. À cet effet, Eccles et Midgley (1989) précisent que l'environnement scolaire du secondaire ne correspond pas aux besoins développementaux des adolescents.

Les différences structurelles varient aussi en fonction de la taille de l'école secondaire. Plus elle est grande, plus elle demande une importante capacité d'adaptation chez les élèves et l'inverse est aussi vrai. Par exemple, le rendement scolaire et la participation aux activités parascolaires sont moins élevés dans les grandes écoles, et ce, autant chez les filles que chez les garçons. Aussi, au moment du passage au secondaire, l'estime de soi et le leadership ont notamment tendance à diminuer chez les filles qui fréquentent de grandes écoles. Chez les garçons, plus spécifiquement, les possibilités de devenir victimes sont plus importantes dans une école de grande dimension. Le maintien du réseau d'amis devient pour plusieurs élèves un facteur de protection non négligeable puisqu'il limite les discontinuités avec ce qu'ils ont auparavant connu au primaire (MEQ, 2003). Compas (1987) a démontré que le soutien social aide les adolescents à s'adapter aux différents stress, au même titre que les ressources personnelles dont ils disposent.

Il n'est pas rare que l'ensemble de ces changements liés à la transition primaire-secondaire vienne aggraver les difficultés déjà présentes au primaire. C'est malheureusement le cas de beaucoup d'adolescents qui présentent des difficultés d'apprentissage. À cet effet, Boutin et Daneau (2004) précisent que cette transition est celle qui est la plus marquante puisqu'elle constitue une rupture entre la vie d'enfant et celle de préadolescent. Elle a donc plus d'impact au plan psychologique que le passage de la maternelle à l'école primaire ou encore que celui du secondaire au cégep ou du cégep à l'université.

Les élèves en difficulté d'apprentissage, de par leurs faibles habiletés métacognitives, identifient plus lentement la source de leur problème et cela les conduit à demander plus rarement l'aide d'autrui (Slife, Weiss et Bell, 1985). À cela, s'ajoutent leurs habiletés sociales souvent déficitaires qui limitent l'accès au soutien dont ils auraient besoin pour s'adapter aux changements. Eccles et Midgley (1989) ont démontré qu'au cours de ce passage, le sentiment de compétence des élèves et la valeur qu'ils accordent aux tâches scolaires décroissent.

1.2 La perspective future des adolescents

Le développement des adolescents est associé à la réflexion et à la préparation de la vie future (Nurmi, 1991). C'est pourtant bien plus tôt, soit au début de la deuxième décennie de leur vie, que les adolescents commencent à s'intéresser et à réfléchir aux événements qui toucheront leur avenir. En effet, à partir de 10 et 11 ans, les enfants ont les capacités cognitives de base qui leur permettent de planifier sommairement leur vie future. Ces habiletés cognitives se développeraient jusqu'au début de la vingtaine. Cela vient donner une explication aux résultats qu'a obtenus Greene (1986) à l'effet que la projection dans l'avenir des adolescents a une plus grande extension temporelle, c'est-à-dire qu'elle s'étend sur une plus grande période de temps que celle des préadolescents. En grandissant, les enfants élaborent une

conception plus réaliste et plus complexe de l'avenir et, à l'adolescence, c'est l'espoir qui caractérise leur perspective future. C'est le fait qu'ils aient peu de craintes qui les amène à développer une perspective future à plus long terme que les adultes (Trommsdorff, 1993). Alors que ces derniers formulent des buts dont leur réalisation dépasse rarement dix ans, les adolescents peuvent quant à eux élaborer des buts allant au-delà de la trentaine (Nurmi, 1993). Ce concept d'espoir corrobore celui de croyance relative à la capacité de maîtriser son environnement développé par Nurmi (1993). Ses conclusions permettent d'alléguer que les jeunes adultes possèdent une croyance relative à la maîtrise de leur environnement qui leur permet d'avoir du pouvoir sur leur vie. Or, en vieillissant, les individus perdent cette croyance en reconnaissant que certains domaines de la vie sont moins faciles à dominer, comme celui de la santé par exemple.

Le concept de perspective future renvoie au degré d'investissement dans l'avenir (De Volder et Lens, 1982). Par investissement, on fait référence à l'intensité avec laquelle la personne s'affaire à réaliser ses projets et à la persévérance qu'elle démontre dans chacune des actions qu'elle pose pour les faire cheminer (Peetsma, 2000). C'est donc dire que la perspective future soutient la motivation psychologique des individus et permet le passage des idées en actions.

L'élaboration d'un but étant une représentation mentale d'une anticipation dans l'avenir, son contenu et son extension temporelle varient incontestablement selon les périodes de vie. En effet, comme la projection est fortement liée aux attentes sociales rattachées à l'âge, il est peu surprenant que son contenu soit différent selon les groupes d'âge. Celle des préadolescents concerne l'éducation et celle des adolescents se rapproche davantage des intérêts des jeunes adultes avec la vie familiale, l'orientation professionnelle et les aspects matériels. Havighurst (1948, dans Nurmi, 1993) a appelé « tâche développementale » cet ensemble d'attentes ou d'exigences liées à l'âge qui influence le contenu des projections dans l'avenir. Bouffard et Bastien (1993) ont enrichi les propos d'Havighurst (1948) en démontrant

que les buts des individus dépendent des tâches développementales qui correspondent à leur groupe d'âge. Ainsi, les buts qu'ils poursuivent sont associés à des périodes de vie, à moins qu'il ne s'agisse d'un profil de vie hors norme. Nurmi (1991) a pour sa part mis en lumière que c'est à 15 et 20 ans que les buts relatifs aux études sont les plus exprimés. Cela pourrait entre autres s'expliquer par les diverses transitions qui s'opèrent à ces âges dans le système scolaire hollandais, là où s'est déroulée la recherche.

Le contenu des projections ne varie pas uniquement en fonction des tâches développementales mais aussi selon le genre. Des différences significatives s'observent effectivement entre les adolescents et les adolescentes. C'est l'avenir professionnel qui occuperait surtout la pensée des adolescents, alors que les aspects qui se rapportent à la famille préoccuperaient davantage celle des adolescentes (Trommsdorff, 1993). Cela laisse entrevoir une influence des facteurs sociaux dans le développement de la perspective future des adolescents et adolescentes. Aussi, selon cette même étude, les adolescentes seraient moins optimistes par rapport à l'avenir que les adolescents.

Nurmi (1991) soutient que les réflexions et la planification du futur sont importantes pour les jeunes adolescents pour plusieurs raisons. Ce sont leurs parents, leurs amis et leurs enseignants, qui, en leur faisant mention des responsabilités et des tâches développementales qui sont liées à leur âge, accentuent l'importance de la planification et de l'élaboration de plans d'avenir. Ces réflexions sont importantes parce qu'elles entraînent une prise de décisions relativement à leurs plans de carrière, à leur style de vie et à leur vie de famille futurs. Ces décisions sont d'une grande utilité car elles influenceront crucialement la poursuite de leur vie. Aussi, le regard qu'ils posent sur leur vie future joue un rôle fondamental sur la formation de leur identité.

Erikson (1959, dans Nurmi 1993) avait également révélé que « les choix et les décisions orientés vers l'avenir conduisent à de nouveaux rôles lors de la période adulte et contribuent simultanément à la formation de l'identité » (Nurmi, 1993, p. 90). Puis, quelques décennies plus tard, Marcia (1980, dans Nurmi 1993) a ajouté que l'exploration des différents domaines de vie (carrière, sexualité, idéologie) et l'intensité de l'engagement dans les projets de vie relatifs à ces domaines déterminent l'identité des adolescents. Nurmi soutient d'ailleurs que des problèmes de transition (passage à la vie adulte) ou de personnalité sont associés à une mauvaise perspective future à l'adolescence (Nurmi, 1993). Selon lui, lorsqu'un adolescent manifeste un grand désintérêt à l'égard des tâches développementales importantes associées à son âge et un faible engagement face aux décisions qu'il prend, son développement identitaire en sera affecté à l'âge adulte. C'est l'élaboration de buts qui permettrait à l'adolescent devenu adulte d'acquérir une conception de sa compétence dans les divers domaines de la vie et qui lui offrirait la possibilité d'identifier ses intérêts personnels et de développer ses propres moyens pour affronter les difficultés de la vie (Bouffard et Bastien, 1993).

D'ailleurs, les conclusions de l'étude de Lens et Tsuzuki (2005) révèlent que les élèves qui ont une perspective future bien développée ont tendance à effectuer leurs choix au plan scolaire en fonction des buts d'avenir qu'ils poursuivent et anticipent plus positivement leur passage à l'école secondaire.

D'après une étude longitudinale menée par Trommsdorff et al. (1979), la perspective future des adolescents est grandement influencée par les événements de la vie, comme par exemple : l'abandon des études et l'obtention d'un emploi. Il ressort que les adolescents qui poursuivent leurs études développent une perspective future plus réaliste et tiennent plus compte des causes particulières des événements futurs qu'ils anticipent.

1.3 La perspective future et la motivation

Désormais, la perspective future n'est plus simplement perçue comme une caractéristique personnelle, ni comme une caractéristique d'une tâche. De plus en plus de chercheurs s'intéressent maintenant aux aspects motivationnels sous-jacents au concept de perspective future. Ces chercheurs relèvent que la perspective future découle du « processus motivationnel d'élaboration des buts et [qu'elle] influe sur le comportement orienté vers un but » (Lens, 1993, p. 75).

Nuttin (1980, 1985a) est un de ces chercheurs qui étudient le concept de perspective future en lien avec la motivation. Sa théorie se fonde sur celle de la motivation, elle-même construite sur celle du comportement (Bouffard et al., 1987). Sa théorie reconnaît les variables cognitives et motivationnelles impliquées dans cette notion. Nuttin (1985a) distingue trois sous-catégories au concept de temps psychologique : *future time perspective* (FTP), *future time orientation* (FTO) et *future time attitude*. Toutefois, comme l'orientation vers le futur (FTO) consiste en la direction temporelle préférentielle d'une personne à travers ses pensées et ses actions, elle est étroitement liée à la perspective future (FTP) lorsqu'elle est abordée sous l'angle du futur. Pour cette raison, certains auteurs utilisent l'un ou l'autre de ces concepts pour faire référence à une même idée. Les outils de mesure sont cependant différents selon que l'on réfère principalement à l'un ou à l'autre. Nuttin (1980) a d'ailleurs élaboré une technique appelée Méthode d'induction motivationnelle (M.I.M) pour mesurer la perspective future des individus. Celle-ci se base sur les caractéristiques qu'il octroie au concept même, soit : l'extension temporelle, la densité, la structuration et le réalisme (Nuttin, 1980, 1985a).

Plus spécifiquement, toujours selon Nuttin (1980), la perspective future se définit comme la perception mentale d'un individu de la chronologie des événements dans le temps qui est intégrée dans son présent de façon à engager son processus motivationnel. Parallèlement à ces deux concepts quasi-analogues explicités ci-

dessus, celui de l'attitude affective à l'égard du futur (future time attitude) fait état du regard positif ou négatif de la personne envers son propre avenir (Nuttin, 1985a). Ce concept sera abordé un peu plus loin dans la section réservée à la performance scolaire.

Lens (1993) précise que la perspective future repose sur les processus motivationnels des individus puisque ce sont eux qui façonnent leurs comportements et, en l'occurrence, les orientent vers les buts visés. Bouffard et al. (1987) la décrivent quant à eux comme « un ensemble de visées ou de buts qui s'alignent dans le futur » (Bouffard et al., 1987, p. 7).

Un autre point de vue, celui de Gjesme (1975, dans Gjesme 1983), reprend bien les théories de Nuttin (1980, 1985a, 1985b) et Raynor (1970, 1981) en reconnaissant l'influence des aspects motivationnels liés aux tâches sur les caractéristiques personnelles des individus. Il a démontré que les individus chez qui domine un désir de succès sont plus enclins à poursuivre des buts dans un avenir distant lorsqu'ils sont dotés d'une perspective future étendue. Gjesme (1983) signale que ce n'est pas du temps chronologique dont il est question lorsque nous parlons de l'effet motivationnel de l'extension de la perspective future, mais du temps psychologique subjectivement perçu par les individus. À cet effet, les personnes qui se caractérisent par une longue perspective future ont tendance à percevoir les intervalles de temps entre le présent et l'aboutissement du projet comme étant plus restreints que ceux qui ont une courte perspective future.

De Volder et Lens (1982) exposent quant à eux les aspects cognitif et dynamique de la perspective future qui font partie des caractéristiques individuelles des personnes. D'un côté, l'aspect cognitif réfère à la capacité d'anticiper les effets immédiats et à long terme des actions qu'ils s'approprient à poser. Cette caractéristique permet aux personnes qui ont une longue perspective future de développer des structures comportementales moyen-fin qui peuvent soutenir leur motivation. C'est la

prédiction des conséquences futures de leur action immédiate qui confère le rôle de moyen à leur action. L'aspect dynamique renvoie, d'un autre côté, à la valeur ou à l'importance que les personnes accordent à leur but, et ce indépendamment du moment où ils pourront l'atteindre. Ces deux chercheurs mettent en lumière le grand intérêt que les individus accordent aux buts pouvant être atteints dans un avenir proche, au détriment de ceux pouvant être atteints dans un avenir distant. Sachant que la majeure partie des gens est portée à poursuivre des buts dans un avenir proche, nous pouvons conclure que les personnes qui priorisent un projet qui se réalise uniquement dans un avenir distant sont fortement enthousiasmées par l'atteinte de leur but. Cet enthousiasme les amène à fournir plus d'efforts que la moyenne des gens en vue de mettre en action leur intention.

Goldrich (1967) a constaté que l'optimisme que les gens éprouvent à l'égard du futur est un prédicteur important dans l'élaboration de projets d'avenir. Cette dimension affective ressort notamment des travaux de Peetsma (2000) à laquelle s'ajoutent les composantes cognitive et comportementale. Ce dernier décrit la perspective future comme une attitude envers un événement anticipé dans le temps. Pour lui, la dimension cognitive réfère à la fois aux représentations et aux anticipations liées à l'avenir et aux connaissances des réalités sociales. La dimension affective rejoint les propos de Goldrich, c'est-à-dire qu'elle concerne l'optimisme ou le pessimisme à l'égard d'une composante de la vie qui, à son tour, façonne globalement le regard sur la vie future. La dimension comportementale se traduit, quant à elle, par la mise en action de l'intention.

1.4 La perspective future et la performance scolaire

Les buts que poursuivent les élèves tout au long de leur parcours scolaire se retrouvent dans un futur proche, futur distant et quelquefois dans un futur très distant, c'est pourquoi nous qualifions les études et les apprentissages d'actes orientés vers

l'avenir (Lens, 1987). La perspective future de chaque élève influence son investissement et son rendement scolaires. Les conclusions de Peetsma (2000) abondent dans ce sens en démontrant que les élèves qui ont une perspective future développée, dite positive, réussissent davantage au plan scolaire et fournissent plus d'efforts que ceux qui ont une perspective négative. Si, pour Peetsma (2000), il ne s'agit pas d'avoir une perspective future dont l'extension temporelle est étendue pour réussir, pour De Volder et Lens (1982) et pour Goldrich (1967), l'extension longue est corrélée à la réussite. Leurs résultats démontrent en effet que les élèves qui réussissent se caractérisent par une perspective future étendue.

Les activités rattachées à l'école telles que l'étude, les travaux, les devoirs et les examens ne sont pas uniquement des activités cognitives puisque la performance qui y est liée dépend aussi de variables motivationnelles (Lens, 1987). Puisque c'est la motivation qui stimule la personne à se mobiliser, c'est elle qui est derrière le choix de l'action et derrière l'intensité et la persistance de l'effort (Bandura, 1993). La théorie sociale-cognitive des buts expose bien le processus de régulation cognitive de la motivation. Une représentation schématique des conceptions cognitives de la motivation met en lumière les deux systèmes sur lesquels elles reposent : l'anticipation (système proactif) et la rétroaction (système réactif). D'un côté, l'anticipation oriente les actions des personnes en fonction des buts qu'elles se sont fixés et des résultats probables qu'elles peuvent envisager par leurs actions. On la qualifie de système proactif car elle représente l'activité cognitive sous-jacente à l'action. D'un autre côté, la rétroaction fait référence aux inférences causales que les personnes attribuent à leurs succès et à leurs échecs. Ce système dit réactif se met en place une fois que l'action a été posée et que la performance a été appréciée (Bandura, 1993).

La satisfaction d'une personne en lien avec sa performance se rapporte toujours à l'atteinte de l'objectif qu'elle s'était fixé, hormis les cas où la performance est soumise à une comparaison sociale. Mais, à l'étape de l'anticipation, la

connaissance du niveau de performance pouvant être atteint agit positivement sur la motivation. C'est donc l'effet combiné du but et de la connaissance de sa propre performance qui a un impact sur la motivation (Bandura, 1993).

La théorie sociale-cognitive des buts reconnaît que le sentiment d'efficacité personnelle influence grandement la motivation des individus. Or, un élève qui croit en son efficacité déploiera les efforts nécessaires à l'atteinte de ses buts, saura démontrer de la persévérance devant les difficultés, gèrera efficacement son stress et redoublera d'ardeur en cas d'échec jusqu'à en arriver au succès. À l'inverse, celui qui doute de son efficacité aura plus tendance à se décourager à la suite d'un échec et cette mauvaise expérience le poussera dorénavant à se fixer des buts de moins grande envergure. La perception de son efficacité personnelle agit notamment sur la productivité de l'effort en favorisant de meilleures capacités réflexive et analytique. C'est donc dire que le sentiment de compétence stimule la motivation et la productivité (Bandura, 1993). Wolf et Savickas (1985) reprennent d'ailleurs cette idée en révélant qu'une piètre croyance en ses capacités conduit à une dépendance envers les autres. Aussi, l'étude menée par Peetsma (2000) montre que la variable qui influence majoritairement l'investissement à l'école et la perspective future des élèves est le contrôle interne sur leur performance. Ce résultat invalide par le fait même l'effet d'autres variables telles que le type d'école, le genre, le statut socio-économique, la peur de l'échec et le niveau académique.

Anderman et al. (1999) ont obtenu les mêmes résultats que Bandura (1993) en étudiant la relation entre le sentiment de compétence scolaire d'élèves de 7^e année et leur performance. Ils ont démontré que ce sentiment de compétence rattaché au présent et au futur était en lien avec leur réussite immédiate. Aussi, à ce niveau scolaire, leurs résultats académiques augmenteraient en cours d'année.

Outre le sentiment de compétence, la reconnaissance de l'instrumentalité des activités d'apprentissage et des résultats influence considérablement la performance

des élèves. De Volder et Lens (1982) soutiennent à cet effet que les élèves qui performant au plan scolaire perçoivent davantage la valeur instrumentale de l'étude dans la poursuite de leurs buts dont leur réalisation a lieu dans un avenir proche et distant que les élèves qui performant moins. Ces chercheurs confirment alors les résultats de Raynor obtenus en 1970 à l'effet que les élèves qui perçoivent la valeur instrumentale des résultats scolaires dans la réalisation de leurs plans de carrière performant plus que ceux pour qui les résultats scolaires ont une faible valeur instrumentale. La motivation à étudier serait également plus marquée chez les élèves qui ont une attitude positive à l'égard du futur et qui reconnaissent l'instrumentalité des bons résultats scolaires. Cette motivation serait cependant grandement diminuée chez l'élève qui ne percevrait pas la valeur instrumentale de la performance, même si son attitude à l'endroit du futur était aussi positive (Lens, 1987). Dans une série reliée (contingent path), telle que décrite par Raynor (1970), dans laquelle la passation d'une deuxième tâche est tributaire de la réussite à une première, la valeur instrumentale de chacune des tâches est plus facilement accordée par les élèves que celles qui font partie d'une série non reliée (non contingent path). Ainsi, la perception de l'instrumentalité des tâches et des résultats n'est pas uniquement inhérente aux caractéristiques des élèves, mais aussi des types de buts qui sont poursuivis.

Il a été prouvé que l'attitude affective envers le futur affecte l'investissement de l'élève dans la poursuite de ses buts et ses attributions causales relatives à ses échecs et à ses succès. Wolf et Savickas (1985) soutiennent que le regard optimiste ou pessimiste de l'élève à l'égard du futur influence ses attentes et modélise sa façon de percevoir le résultat qu'il obtient relativement à la poursuite de ses objectifs. En l'occurrence, celui qui a une attitude optimiste envers l'avenir s'attend à plus de succès et à seulement quelques échecs, contrairement à celui qui a une attitude pessimiste qui, lui, s'attend à obtenir davantage d'échecs que de succès. Ce dernier cherche aussi à se déresponsabiliser devant ses échecs en les attribuant à des causes externes à lui. À l'inverse, celui qui est optimiste par rapport au futur reconnaît le rôle

qu'il a à jouer dans ses réussites. Il déploie alors beaucoup d'efforts sachant que les résultats qu'il obtient sont le fruit de ses habiletés et de son investissement personnel. Ainsi, pour que des élèves envisagent leur propre succès scolaire, ils doivent d'abord croire que leurs actions peuvent produire l'effet escompté. Dans cette perspective, l'absence de croyance dans le pouvoir de nos actions conduit au découragement (Wolf et Savickas, 1985). On peut donc dire qu'une attitude positive envers l'avenir augmente la motivation et, qu'inversement, une attitude négative est un facteur de démotivation (Lens, 1993).

Il ne suffit pas simplement d'avoir un but pour que la motivation et l'action soient régularisées, sa distance temporelle dans l'avenir y est aussi pour beaucoup (Bandura, 1993). De façon générale, les buts éloignés ne constituent pas des incitatifs influents pour soutenir les actions de tous les jours puisqu'ils ne contribuent pas au développement du sentiment d'efficacité personnelle. À cet effet, Zaleski (1987) précise que lorsque la distance augmente, l'effort et la persistance augmentent à la fois par la réalisation de buts intermédiaires, surtout si ces derniers sont des étapes nécessaires à l'atteinte du but final. Les buts intermédiaires et proches, en fournissant une rétroaction à court ou à moyen terme des habiletés de la personne, ont pour effets de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle et son intérêt envers le but distant poursuivi.

Bandura et Schunk (1981) étaient déjà arrivés à ce même constat quelques années auparavant. Ils avaient observé que des élèves faibles et sans intérêt pour les mathématiques avaient davantage progressé lorsqu'ils avaient été soumis à un enseignement qui privilégiait des buts rapprochés servant d'étapes à un but final distant (structure de type moyen-fin). Cet enseignement leur avait permis de développer à la fois leurs intérêts envers les mathématiques et leur sentiment d'efficacité personnelle. L'efficacité des buts rapprochés sur l'amélioration du rendement scolaire a aussi été mesurée par d'autres études dont celle de Morgan (1985). Elle démontre que les structures moyen-fin, en offrant des indicateurs de

compétence, agissent sur la performance, sur l'intérêt et sur la motivation des élèves. Les buts renfermant un degré de facilité trop élevé sont cependant à proscrire, ils entraînent plutôt le désintérêt. Ceux qui, au contraire, imposent un niveau de performance trop élevé provoquent de la dévalorisation, du découragement et ils stimulent le sentiment d'inefficacité personnelle. Bref, la détermination des buts doit être ajustée aux compétences des élèves. Ces derniers doivent avant tout relever des défis raisonnables (Bandura, 1993).

Les échecs produisent des conséquences affectives non négligeables sur les élèves, comme sur les individus de tous âges. Ces échecs, provenant d'un écart entre le niveau de performance et le but fixé, sont bien souvent exacerbés par la comparaison sociale. Cette comparaison sert de base aux individus dans l'évaluation de leurs propres capacités. C'est pour cette raison qu'ils se sentent dévalorisés lorsqu'ils ne parviennent pas à réaliser les buts que les autres atteignent autour d'eux avec ou sans difficulté. La comparaison a pour effet de diminuer la valeur des buts élevés lorsque ceux-ci sont accomplis par la quasi-totalité de leur entourage. Ainsi, la haute performance des autres rend moins valable sa propre performance. L'autosatisfaction de soi ne dépend donc pas ici de l'atteinte du but ou du progrès manifesté, mais de l'accomplissement d'autrui (Bandura, 1993).

La frustration qui peut se développer à la suite d'échecs répétés ou de la comparaison sociale est de surcroît très néfaste pour les individus. Il semble d'après Bouffard, Lens et Nuttin (1983) que la frustration réduise l'extension temporelle de la perspective future. Leurs analyses effectuées montrent que l'intensité subjective de la frustration est une variable majeure dans la fluctuation de la perspective future. Lewin (1941, dans Bouffard, Lens et Nuttin, 1983) avait déjà apporté une explication à ce phénomène en clarifiant l'effet de la frustration sur le champ psychologique des individus. Il mentionnait que la frustration envahissait l'espace de libre mouvement en rendant inaccessible la planification à long terme. Lewin mettait ainsi clairement en lumière la dépendance de la situation immédiate sur le comportement futur. La

situation frustrante, comme l'échec par exemple, place l'individu dans un climat d'insécurité en lui enlevant toute créativité liée à l'avenir. Ainsi, l'extension de la perspective future de l'individu qui vit une situation particulière peut réduire au point où elle peut ne concerner que l'avenir immédiat. Il y a donc une relation significative entre la planification de l'avenir et la frustration (Bouffard, Lens et Nuttin, 1983).

1.5 Les représentations des élèves par les enseignants

Les représentations des élèves par les enseignants constituent un domaine de recherche très actif dont Brophy est sans doute l'un des chercheurs américains les plus prolifiques. Dans plusieurs ouvrages, le terme représentation est synonyme à celui de perception. Cette notion revêt un caractère différent selon l'approche sociologique ou psychologique avec laquelle elle est interprétée. Brophy et Evertson (1981) l'analysent sous l'angle psychologique, Kedar-Voivodas (1983) et Marc (1984) sous l'angle psychosociologique et Gilly (1980) adopte un point de vue plus sociologique. Potvin, Hardy et Paradis (1989) révèlent que cette représentation caractérise l'attitude sur laquelle s'étaye toute relation humaine. Le concept de représentation est fort important dans la relation maître-élève puisqu'il traduit l'attitude de l'enseignant à l'égard d'un élève.

Le point de vue de Brophy et Evertson (1981) est celui qui nous apparaît le plus pertinent car il se centre davantage sur les caractéristiques des élèves que celui des autres chercheurs. Il reconnaît que les comportements des élèves à l'école, leur travail en classe, leurs comportements envers leur enseignant et leur rendement scolaire sont des déterminants fondamentaux de la perception que l'enseignant aura d'eux. À ces caractéristiques d'élèves, s'ajoutent notamment l'influence des caractéristiques de l'enseignant et l'attribution qu'il fera de la cause responsable de l'échec ou du succès de chacun de ses élèves. Ainsi, de façon générale, l'élève qui a un problème qui ne relève pas de son contrôle personnel ni de sa volonté gagne plus

de sympathie de la part de son enseignant. Ce dernier démontre également plus de tolérance à son égard qu'envers un autre élève qui est tenu responsable de ses difficultés. Celui qui est tenu responsable, en revanche, a davantage droit aux blâmes et récolte plus souvent du rejet et des punitions (Potvin, Hardy et Paradis, 1989).

La perception que l'enseignant se fait de chacun de ses élèves est centrale dans la relation pédagogique car elle influence ses comportements à leur égard. L'encouragement, l'aide pédagogique et la tolérance découlent d'une perception positive de l'élève et, à l'inverse, le dénigrement, l'indifférence et l'intolérance découlent d'une perception négative. Ces attitudes de la part des enseignants sont spontanées et émotives. À cet effet, l'élève qui a une relation harmonieuse avec son enseignant et qui le gratifie sera sans contredit préféré et profitera majoritairement d'une attitude chaleureuse de sa part. Puis, l'autre qui entretient une relation antipathique avec son enseignant suscitera son évitement et son rejet.

Derrière le concept de représentation, se dressent non seulement les attitudes de l'enseignant mais aussi ses attentes envers chacun de ses élèves. C'est à partir de leur performance, de leur obéissance aux consignes scolaires et de leur respect de son autorité que ses attentes implicites ou quelquefois explicites se créent. Jussim (1989) mentionne d'ailleurs que les perceptions de performance qu'ont les enseignants sont souvent directement communiquées aux élèves. Ils commentent leur talent ou leurs efforts ouvertement dans le cadre de leurs rétroactions. Ce sont le rendement scolaire des années précédentes et la motivation observée en classe qui façonnent cette représentation (Jussim, 1989).

Ainsi, d'un point de vue psychologique, les perceptions que les enseignants se font de leurs élèves dépendent de leurs caractéristiques personnelles et de l'attribution qu'ils se font de la responsabilité de leurs élèves à l'endroit de leurs succès ou de leurs difficultés. Ces représentations guident par la suite leur interaction avec chaque type d'élèves (Brophy et Evertson, 1981). Hargreaves (1971, dans Friedman, 1994)

montrait déjà en 1971 que les représentations des élèves par les enseignants se basent sur les deux fonctions premières de la classe : l'instruction (attention, effort, enthousiasme, intérêt) et la discipline (silence, obéissance, respect des consignes). C'est donc sur la réponse à leurs exigences que se fondent les représentations des enseignants.

Le cadre d'analyse de Brophy et Evertson (1981) met clairement en lumière l'importance de la perception des élèves par les enseignants dans la qualité de la dynamique pédagogique. À cet effet, Potvin (1989) souligne que la relation maître-élève est plus négative lorsqu'il s'agit d'élèves en difficulté que d'élèves ordinaires. Les résultats de Potvin et Rousseau (1993) et ceux de Friedman (1994) corroborent ceux de Potvin en montrant que les enseignants adoptent de façon significative des attitudes moins positives à l'égard des élèves en difficulté que des autres élèves. Aussi, toujours selon l'étude de Potvin et Rousseau (1993), les enseignantes adopteraient des attitudes plus positives que les enseignants envers la population d'élèves en difficulté.

La représentation d'un élève par un enseignant ne produit pas uniquement des effets sur la relation maître-élève, elle influence aussi le type de soutien et d'accompagnement dont il bénéficiera. Lorsque cette représentation est consciente chez l'enseignant, elle lui permet d'aller chercher les ressources nécessaires pour intervenir efficacement auprès de certains types d'élèves et de corriger en conséquence ses attentes et ses attitudes (Brophy, 1996).

Ces constats mettent de l'avant que l'intégration et l'adaptation scolaires des élèves en difficulté sont grandement affectées par les perceptions que leurs enseignants ont d'eux. D'ailleurs, puisque ces perceptions conditionnent l'approche des enseignants avec les élèves en difficulté, elles sont par la suite ouvertement transmises aux autres élèves de la classe (Potvin et Rousseau, 1991). En l'occurrence, la perception négative d'un élève par son enseignant peut se propager chez ses pairs

et provoquer son exclusion ou son rejet. Les représentations des élèves par les enseignants jouent donc un rôle fondamental dans le parcours scolaire des élèves en difficulté, c'est pourquoi il s'avère important de les connaître.

Enfin, de façon générale, les perceptions que les enseignants développent à l'égard de leurs élèves sont reconnues comme étant justes, précises et valides, c'est-à-dire qu'elles reflètent fidèlement les comportements, attitudes et habiletés des élèves (Jussim, 1989; Baker, Mednick et Hocevar, 1991). Cependant, un biais rattaché à la notion d'effort existe. L'étude de Jussim (1989) montre en effet que les enseignants croient que les filles sont plus enclines à fournir des efforts pour performer que les garçons. Or, ce préjugé, en faussant les représentations, désavantage les garçons et favorise par le fait même les filles. Jussim explique toutefois que ce stéréotype n'est pas suffisamment fort pour invalider le rôle des perceptions des enseignants dans les collectes de données. Un œil attentif doit cependant être porté.

Baker, Mednick et Hocevar (1991) mettent quant à eux en évidence que les représentations des enseignants correspondent bien au rendement scolaire et au fonctionnement psychosocial de leurs élèves. Leur recherche, réalisée sur 18 années, visait à évaluer, d'une part, la validité des perceptions des enseignants danois afin de vérifier si elles pouvaient servir de « mesure indirecte » en remplacement des procédures psychométriques déjà en vigueur et elle tentait de développer, d'autre part, un instrument de mesure efficace et précis pour évaluer les dimensions comportementales et académiques. Les perceptions relatives à ces quatre facteurs étaient étudiées : sociabilité, fonctionnement en classe, performance scolaire et auto-contrôle. Les résultats montrent que les enseignants arrivent à apprécier fidèlement et à codifier de façon juste les comportements rattachés à chacun de ces facteurs, que ceux-ci soient de la sphère du rendement scolaire ou du fonctionnement psychosocial. Les résultats de ces deux recherches confirment donc que les perceptions des enseignants peuvent représenter des mesures valides pouvant servir au domaine de l'éducation.

1.6 L'intérêt de cette recherche

Dans la présente étude, notre intérêt porte essentiellement sur les élèves en difficulté d'apprentissage inscrits en classe de cheminements particuliers de formation temporaire (CPFT). Ces élèves sont âgés entre 12 et 14 ans et vivent la transition entre l'école primaire et secondaire. Notre choix de nous intéresser plus spécifiquement au CPFT au détriment de celui de type continu s'explique par son caractère réversible. En effet, les élèves qui y sont inscrits peuvent avoir espoir d'intégrer un parcours régulier de formation : 67 % des élèves initialement inscrits en CPFT à l'âge de 12 ans et 47 % des élèves qui étaient âgés de 13 ans intègrent la classe ordinaire à partir de leur deuxième ou troisième année au secondaire (MELS, 2006a). Bien que les statistiques démontrent que bon nombre d'entre eux sont ultérieurement orientés vers des programmes de formation à l'emploi, il n'en demeure pas moins que leurs perceptions d'eux-mêmes et de l'avenir au moment de leur entrée au secondaire peuvent encore être optimistes, augmentant ainsi le pouvoir des stratégies d'intervention. Aussi, puisque le CPFT se veut un ajustement aux plans organisationnel et pédagogique, il se peut qu'une connaissance plus approfondie des élèves qui bénéficient de cette modalité de service permette une meilleure réponse à leurs besoins et à leurs caractéristiques.

En identifiant les différents profils d'élèves inscrits en classe ordinaire et en classe de CPFT, nous pourrions, dans un premier temps, déceler les divergences et les similarités entre ces deux groupes d'élèves et, dans un deuxième temps, cerner les caractéristiques spécifiques des élèves en difficulté inscrits en classe de CPFT. Bien sûr nous nous attendons à une hétérogénéité dans cette population d'élèves, mais nous croyons qu'en connaissant davantage leurs différences nous saurons plus facilement nous adapter à leurs forces et à leurs vulnérabilités. Notre intention suit en toute modestie celle de Janosz et al. (2000) qui, avec la création de profils de jeunes décrocheurs, ont exprimé leur volonté de lutter efficacement contre le décrochage scolaire.

Puisqu'il a été démontré que la perspective future influence le rendement et l'investissement scolaires des élèves et qu'elle soutient leur motivation en permettant le passage des idées en action, sa mise en relation avec les profils d'élèves s'avère intéressante pour saisir leurs réflexions et leur planification de l'avenir. Leurs réflexions à l'égard du futur influencent grandement la poursuite de leur vie. Elles affectent non seulement leurs décisions concernant l'avenir (choix du cours à option, abandon ou non d'un cours ou des études, etc.) mais aussi leurs actions immédiates (investissement ou non lors d'un cours, etc.). Nous espérons alors être en mesure de cerner le regard qu'ils portent sur leur avenir pour, d'une part, encourager la poursuite de buts réalistes et pour, d'autre part, les aider à anticiper les événements futurs. Des actions concrètes pourraient ainsi être mises en place pour les amener à préciser un objectif, à élaborer une démarche, à mener à terme la poursuite de leur but et à évaluer leur résultat en fonction de la démarche qu'ils ont entreprise. Cela contribuerait du même coup au développement de leur identité puisque la formation d'une perspective future positive est associée à une saine santé mentale. Aussi, ce type d'action permettrait à l'adolescent devenu adulte d'acquérir une conception de sa compétence dans les divers domaines de la vie et il lui offrirait la possibilité d'identifier ses intérêts personnels et de développer ses propres moyens pour affronter les difficultés de la vie.

Nous tâcherons d'identifier les aspects de la perspective future des élèves inscrits en classe ordinaire et ceux des élèves de CPFT pour vérifier s'il existe des différences significatives entre ces deux populations d'élèves. Nous chercherons également à établir des liens entre les profils d'élèves qui émergeront et la perspective future.

C'est donc pour développer une meilleure connaissance des caractéristiques des élèves de CPFT et de leur perspective future que nous tenterons d'identifier, dans un premier temps, les différents profils d'élèves qui composent ces classes et, dans un deuxième temps, leur degré d'investissement dans l'avenir. Ces profils nous aideront,

par la suite, à cerner la diversité de leurs besoins et serviront ultérieurement à réfléchir sur des actions préventives et sur des interventions justes et appropriées à cette clientèle d'élèves. Bref, cette recherche compte transmettre à la communauté scientifique et aux intervenants du milieu une vision commune pouvant guider des actions concrètes.

1.7 Les questions de recherche

Nous avons mis en lumière, dans les pages précédentes, les différents facteurs qui contribuent à l'émergence des difficultés d'apprentissage, mais, au-delà des stratégies d'enseignement qui peuvent être déployées par les acteurs scolaires pour favoriser l'apprentissage, y aurait-il des mesures qui pourraient être mises de l'avant pour encourager les élèves aux prises avec ces difficultés à croire en l'avenir? Le faible taux de réussite scolaire, d'obtention de diplôme et le haut taux d'abandon chez cette population d'élèves nous portent à croire que l'école, telle qu'elle est conçue actuellement, ne leur convient pas.

En l'occurrence, puisque l'établissement de buts est un élément de bien-être psychologique, d'investissement, d'intensité et de persévérance, nous nous intéressons à identifier les aspects de la perspective future des élèves de CPFT et à les comparer avec ceux des élèves de classes ordinaires (Peetsma, 2000). Bref, cette recherche tente d'identifier les caractéristiques des élèves de CPFT et de décrire et d'analyser la perspective future de ces élèves. Les questions générales de recherche sont les suivantes :

- 1) Quelles sont les caractéristiques des élèves de CPFT?
- 2) Quelles sont les caractéristiques de la perspective future d'élèves de CPFT?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente, dans un premier temps, la typologie d'élèves ayant des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage développée par Brophy. L'origine des cheminements particuliers de formation et leurs modifications suite à la réforme de l'éducation seront, dans un deuxième temps, exposées. Le chapitre se termine par la définition du concept de perspective future et par la présentation des objectifs de recherche.

2.1 Une typologie d'élèves ayant des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage

Depuis plusieurs années, la relation maître-élève fait l'objet de bon nombre d'études à travers le monde. C'est la publication de Rosenthal et Jacobson en 1968 qui a proposé la première thèse du rapport direct entre le succès des élèves et les comportements des enseignants. Leur recherche a donné naissance au concept d'effet Pygmalion, qui traduit l'idée que les opinions, attentes et perceptions d'un enseignant exercent une influence sur la performance des élèves, même lorsque celles-ci sont implicites (Brophy et Evertson, 1981; Legendre, 1993).

Brophy est un de ceux à avoir analysé en profondeur la relation maître-élève. Préoccupé par le nombre grandissant d'élèves en difficulté dans les classes dites ordinaires, il a écrit un ouvrage en 1996 dont l'objectif était d'aider les enseignants à mener à la réussite leurs élèves avec des besoins particuliers. Selon lui, leur réussite repose sur trois principes : l'établissement d'une communauté d'apprentissage dans la

classe, l'accent sur le développement personnel, l'efficacité dans la résolution de conflit. Ces principes font d'après lui partie de la solution parce qu'ils contribuent au développement d'un climat positif dans la classe et permettent conséquemment aux enseignants d'accorder plus de temps et d'attention aux élèves en difficulté. Ainsi, les enseignants et leurs élèves développent une relation pédagogique plus étroite et empreinte de confiance.

Toutefois, Brophy (1996) mentionne que pour offrir le soutien dont chaque élève a besoin, l'enseignant doit être en mesure de bien identifier leur(s) difficulté(s). De là l'intérêt d'élaborer une typologie d'élèves ayant des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage basée sur la perception des enseignants. Le but de sa création est de permettre aux enseignants d'identifier plus facilement les difficultés de leurs élèves et d'améliorer par le fait même leur intervention. Cette typologie s'adresse plus particulièrement aux enseignants qui œuvrent au niveau primaire car ceux-ci passent plus de temps en présence des élèves que les enseignants du secondaire. Brophy croit tout de même en l'influence de la perception des enseignants sur le comportement des élèves à d'autres niveaux scolaires. Il n'hésite donc pas à mentionner que la description de chacun de ses douze profils peut convenir à tous les niveaux d'enseignement. Cette typologie, telle que développée par Brophy (1996), divise les problèmes d'adaptation ou d'apprentissage en quatre grandes catégories : les problèmes liés à la réussite scolaire, ceux d'hostilité, ceux rattachés au rôle d'apprenant et ceux d'ordre relationnel.

La typologie des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage de Brophy basée sur la représentation des élèves par les enseignants s'avère être un outil fort utile pour bien connaître la population d'élèves qui forme les classes et pour aider les enseignants à prendre conscience de la perception qu'ils ont de chacun de leurs élèves.

Dans les pages qui suivent, chacune des douze difficultés sera décrite et une vignette nous permettant de dresser un portrait d'élève viendra soutenir les descriptions. Les vignettes ont toutes été tirées et traduites de Brophy (1996).

2.1.1 Les élèves aux prises avec des problèmes de réussite scolaire

Parmi les élèves qui progressent en deçà des attentes au plan scolaire, Brophy (1996) a déterminé quatre types de comportements tenant lieu de caractéristiques d'élèves.

D'abord, l'*élève à faible rendement* est décrit par les enseignants comme étant celui qui a de la difficulté à performer malgré sa volonté de travailler. Son faible potentiel lui occasionne des difficultés à suivre les consignes, à terminer ses travaux et à mémoriser. En l'occurrence, le progrès s'observe lentement chez cet élève. La vignette qui suit représente bien l'élève à faible rendement :

Jeff travaille fort mais il est l'élève le plus faible de la classe. Cette semaine, son enseignante a expliqué à la classe une importante série de leçons. Elle a pris soin de prendre plus de temps avec lui afin qu'il comprenne bien. Aujourd'hui, son enseignante fait une révision avec les élèves. Alors qu'ils réussissent à répondre à ses questions avec aisance, Jeff est incapable de répondre et semble perdu.

Ensuite, l'*élève au syndrome d'échec* est celui qui est convaincu qu'il ne peut pas réussir les tâches ou les travaux qui lui sont soumis. Or, il cherche à éviter de commencer ou il abandonne rapidement au moindre doute. Il croit que la seule chose qu'il puisse faire c'est échouer, même s'il vient de vivre une réussite. Cet élève est reconnu pour se fâcher rapidement et pour dire « je ne suis pas capable ». La description ci-dessous illustre bien l'élève au syndrome d'échec :

Joe est un élève qui peut réussir, mais son concept de soi est si faible qu'il se décrit comme étant stupide. Il ne fournit pas d'efforts sérieux pour apprendre, il se désengage de toute responsabilité en disant « cette chose » est trop difficile pour moi. Présentement il flâne plutôt que de s'affairer à son travail que son enseignante sait qu'il peut réussir. Elle sait que si elle s'approche de lui, il commencera ses plaintes à l'effet que cette tâche est trop difficile pour lui.

L'*élève trop perfectionniste* se caractérise par l'anxiété qu'il manifeste à l'idée de commettre des erreurs. Ses normes de performance sont irréalistes tellement elles sont élevées. Ses exigences l'amènent à être peu fier de ses réalisations, même lorsqu'il réussit bien. Ainsi, cet élève éprouve souvent de l'anxiété, de la peur ou de la frustration relativement à la qualité de ses travaux. Il préfère rester en retrait de la classe à moins qu'il soit très sûr de lui. Le portrait de Beth décrit ci-dessous correspond à celui de l'élève trop perfectionniste :

Beth a des habiletés scolaires moyennes, mais elle est tellement anxieuse relativement à la qualité de ses travaux qu'elle ne les termine jamais. Elle les recommence toujours. Ce matin son enseignante demande aux élèves de faire une création artistique pour décorer la classe. Alors que le temps alloué à cette activité est presque terminé, Beth est loin d'avoir achevé sa création. Elle s'explique en disant qu'elle a dû recommencer parce que sur ses autres créations, il y avait des erreurs.

Enfin, l'*élève sous-performant* est celui qui déploie peu d'efforts à l'école puisqu'il y est indifférent. De ce fait, il ne valorise pas le travail scolaire et il n'en effectue qu'une faible quantité. Cet élève est doté d'une pauvre motivation. La vignette de Nancy expose bien le portrait de l'élève sous-performant :

Nancy est centrée sur ses relations sociales et sur ses pairs, non pas sur le travail scolaire. Elle pourrait obtenir de bons résultats si elle travaillait, mais elle ne fournit qu'un minimum d'efforts. Lors des périodes de travail ou d'enseignement, elle parle ou écrit des notes à ses amis. Aujourd'hui, pendant une leçon, elle est continuellement tournée de tous côtés pour passer des remarques à d'autres élèves. Elle finit par entretenir des conversations avec plusieurs personnes à la fois.

2.1.2 Les élèves aux prises avec des problèmes d'hostilité

De façon générale, il existe deux types d'hostilité selon que l'émotion négative est dirigée envers les pairs (hostilité agressive) ou envers les enseignants (hostilité défiante). Cependant, l'étude pré-expérimentale de Brophy (1996), qui consistait à saisir la représentation des élèves par des enseignants, l'a conduit à élaborer une autre catégorie : l'hostilité passive-agressive. Cette hostilité manifestée par les élèves est dirigée vers les enseignants. Cette terminologie a été empruntée au domaine de la psychologie.

Dans un premier temps, l'*élève agressif* ne se fait pas facilement contrôler. Il exprime des comportements d'hostilité directs et intenses envers ses pairs. Il représente l'élève qui intimide les autres, qui les frappe et qui les pousse, qui fait du vandalisme, qui se sent facilement contrarié et qui se fâche rapidement. La mise en situation qui suit montre bien le comportement de l'élève hostile agressif :

Le déroulement du cours est interrompu par une bagarre. L'enseignante voit que Ron n'est plus à son bureau et qu'il est à celui de Phil en train de le pousser et de crier après lui. Phil ne se défend pas mais essaie plutôt de se protéger des coups de Ron. Leur enseignant ne sait pas comment cette histoire a commencé mais il sait que Phil est le type d'élève qui s'entend bien avec les autres élèves et qu'il en est tout autrement dans le cas de Ron. Ce dernier provoque fréquemment des bagarres et des argumentations.

Dans un deuxième temps, l'*élève passif-agressif* se caractérise par son opposition à l'endroit de son enseignant. Sa résistance se manifeste de façon indirecte. Il est souvent difficile de dire si cette attitude est délibérée ou non. De façon générale, cet élève cherche à contrôler, est têtu et s'oppose subtilement. Aussi, il se plie de façon médiocre aux règles instaurées, se traîne les pieds et abîme le matériel plutôt qu'il ne le détruit. L'élève passif-agressif adopte le type de comportement qui suit :

Les élèves s'apprêtent à commencer un examen. La classe est silencieuse. Juste au moment où l'enseignante amorce ses explications, Audrey ouvre son pupitre. Ses notes de cours tombent de son bureau et s'éparpillent au sol. Audrey s'affaire à ramasser ses notes lentement et délibérément. Tous les yeux sont rivés sur elle. Audrey arrête, sourit et recommence à ramasser lentement. Quelques-uns rient. D'autres se mettent à parler.

Dans un dernier temps, l'*élève défiant* représente celui qui résiste ouvertement à l'autorité de l'enseignant. Il prend plaisir à débattre avec lui et ne veut en aucun temps se faire donner des directives. Il veut que tout fonctionne comme il l'entend. Il résiste verbalement en disant : « tu ne peux pas me dire quoi faire »; « tu ne m'auras pas »; ou encore en passant des remarques désobligeantes à propos des autres ou de son enseignant. Sinon, il a tendance à se renfrogner et à imiter son enseignant, à regarder ailleurs lorsqu'on s'adresse à lui, à rire à des moments inappropriés et à délibérément faire ce que son enseignant interdit de faire. La vignette de Scott illustre clairement les caractéristiques de l'élève défiant :

Les pistolets à eau sont interdits à l'école. Scott a arrosé plein d'élèves avec son pistolet à eau. Son enseignante lui demande de le lui apporter. Il refuse en stipulant qu'il lui appartient et qu'elle n'a aucunement le droit de lui confisquer. Elle insiste mais il demeure défiant et commence à se mettre en colère. À en juger par son comportement passé et présent, il ne rendra pas le pistolet à eau volontairement.

2.1.3 Les élèves aux prises avec des problèmes d'ajustement lié à leur rôle

Brophy (1996) précise que les caractéristiques comportementales des élèves peuvent les empêcher de bien répondre aux exigences liées à leur rôle d'apprenant. Que ce soit l'immaturité, l'inattention ou l'hyperactivité, ces caractéristiques limitent les apprentissages. D'un côté, l'immaturité complexifie le travail autonome; d'un autre, l'inattention empêche la concentration requise à l'élaboration des travaux; enfin, l'hyperactivité contrevient aux exigences rattachées au climat de la classe.

Tout d'abord, l'*élève hyperactif* se caractérise par un besoin constant de bouger, même lorsqu'il est assis. Il gigote, se trémousse, se tortille et il n'est souvent pas à sa place en classe. Il est facilement excitable et il dérange les autres élèves avec les sons qu'il produit et ses mouvements. Ses mouvements sont énergiques mais, plus souvent qu'autrement, peu dirigés. Il est celui qui répond rapidement aux questions que pose l'enseignant avant même que lui soit accordé le droit de parole. Il passe également beaucoup de commentaires à voix haute qui dérangent la classe. La mise en situation de Bill montre bien le comportement qu'adopte l'élève hyperactif :

Bill est un élève extrêmement actif. Il semble déborder d'énergie et aujourd'hui il a de la difficulté à se contrôler. Ce matin, les élèves travaillent à leur projet d'art et Bill part et revient à son bureau fréquemment. Soudainement, Roger pousse un cri et l'enseignante remarque que Bill a frappé la sculpture de Roger alors qu'il se promenait dans la classe. Bill affirme qu'il n'en avait pas l'intention, qu'il ne faisait que retourner à sa place.

Ensuite, l'*élève avec un trouble de l'attention* est celui qui ne peut maintenir son attention que sur une courte période. Il est incapable de soutenir son attention et sa concentration et il se laisse facilement distraire par ce qu'il voit et entend. Il a de la difficulté à s'ajuster aux changements qu'on lui impose et sa grande distractibilité l'empêche souvent de terminer les tâches qu'il commence. L'énoncé qui suit illustre bien comment se comporte dans une classe l'élève avec un trouble de l'attention :

Sarah ne termine jamais ses travaux. Elle est facilement distraite et elle est incapable de reprendre ses idées lorsqu'elle se remet au travail après une distraction. Son enseignante remet une feuille de travail aux élèves ainsi qu'à Sarah. Ils se mettent au travail. Après quelques minutes, l'enseignante voit que Sarah regarde par la fenêtre, elle est à nouveau inattentive.

Enfin, l'*élève immature* se caractérise par un manque de stabilité émotionnelle, de contrôle et d'habiletés sociales. Il a également un faible sens des responsabilités. Son comportement correspond davantage à celui d'élèves plus jeunes, c'est pourquoi

il pleure facilement, il perd ses choses et il adopte une attitude de dépendance envers les autres. La vignette de Betty expose bien le comportement de l'élève immature :

Betty paraît plus jeune que les autres élèves de sa classe. Elle a de la difficulté à bien s'entendre avec eux et elle est rapide sur le bavardage à leur sujet. Elle vient de raconter à son enseignante qu'elle a entendu des garçons de sa classe dire des mauvais mots lors de la récréation.

2.1.4 Les élèves aux prises avec des problèmes relationnels

Les élèves aux prises avec des problèmes relationnels désirent et cherchent à créer des amitiés mais ils ne sont pas acceptés par les autres élèves ou encore ils sont incapables de faire face à leur gêne pour démontrer une ouverture envers les autres.

D'un côté, l'*élève rejeté par ses pairs* se définit comme une personne exclue, rejetée ou ignorée. Cet élève est forcé, malgré lui, à travailler et à jouer seul. Ce sont ses qualités personnelles négatives ou encore sa différence par rapport aux autres qui l'empêchent de créer des amitiés. Son manque d'habiletés sociales est très important. Dans des cas plus extrêmes, son problème relationnel peut le conduire à faire l'objet d'insultes, de menaces et d'intimidation. La mise en situation ci-dessous représente ce que peut subir un élève rejeté par ses pairs à l'intérieur même de la classe :

Kathy est une élève seule dans la classe. Aucun élève ne vient spontanément s'asseoir près d'elle ou ne manifeste l'intérêt de jouer avec elle. L'enseignante divise la classe en deux sous-groupes pour travailler sur un projet et les élèves qui sont dans le groupe de Kathy font des remarques désagréables à son égard. Kathy entend tout.

D'un autre côté, l'*élève gêné/retiré* est celui qui évite tout contact avec les autres élèves et les adultes. Il adopte une attitude silencieuse et sérieuse. Il ne s'agit pas d'un élève qui préfère travailler seul parce qu'il s'adonne mal avec les autres, il est plutôt celui qui est extrêmement gêné et qui n'ose pas faire des pas vers les autres.

Son comportement de nervosité et de repli ainsi que son mutisme inquiètent souvent son enseignant. La vignette qui suit expose le comportement de Linda, une élève gênée/retirée :

Linda est une élève brillante, mais elle est gênée et elle reste en retrait des autres. Elle ne participe jamais en classe et lorsque son enseignante s'adresse à elle directement, il lui arrive souvent de ne pas répondre. Sinon, quand elle répond, elle chuchote. Aujourd'hui, son enseignante la questionne et Linda baisse les yeux et demeure silencieuse.

La typologie de Brophy (1996) regroupe les différents types de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage que l'on retrouve dans les classes d'adaptation scolaire mais également dans les classes dites ordinaires. Pour ce chercheur, l'intérêt de cibler uniquement les difficultés des élèves s'explique par le fait qu'il croit qu'une intervention appropriée auprès d'un élève passe par l'identification juste de ses difficultés. Son but était de créer un outil qui permette aux enseignants de mener leurs élèves en difficulté à la réussite et ce, quels que soient leurs problèmes. Toutefois, cette typologie renferme une limite importante. Ses catégories de difficultés ne sont pas clairement exclusives, car les caractéristiques (ou les symptômes) qui servent à les décrire sont présentes à des degrés divers dans plusieurs types de difficultés. Pour assurer l'exclusivité des catégories de difficultés, il aurait fallu, en lieu et place des descriptions globales développées par Brophy, que, par exemple, soient proposés des critères précis dont la présence ou l'absence aurait déterminé l'appartenance à une catégorie ou à une autre.

2.2 Les cheminements particuliers de formation

La notion de cheminements particuliers a vu le jour au Québec en 1982. Sa mise en place a cependant eu lieu le 1er septembre 1986 en première secondaire et en septembre 1987 en deuxième secondaire. C'est, par la suite, en 1989, que ce concept

a été implanté au deuxième cycle du secondaire. L'objectif visé par cette mesure était de promouvoir l'égalité des chances.

2.2.1 L'origine des cheminements particuliers de formation

Les années 60 ont instauré l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à 16 ans, mais cela a posé des problèmes importants liés à l'encadrement des élèves et aux besoins particuliers de certains d'entre eux relativement à leurs différences dans leur capacité d'apprentissage. Un peu plus tard, au début des années 80, la volonté d'augmenter la qualité de l'enseignement secondaire est venue bouleverser la vie quotidienne des écoles. Dans le but d'uniformiser le curriculum, le ministère de l'Éducation a implanté une réforme qui y a modifié ses orientations. L'entrée en vigueur du régime pédagogique et l'établissement de la politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage en font partie. Toutefois, considérant l'hétérogénéité de la population scolaire, le cheminement régulier et la formation professionnelle ne convenaient pas à tous les élèves, il fallait repenser l'école secondaire pour éviter les abandons, l'accroissement du taux d'analphabétisme dit fonctionnel et l'échec scolaire.

C'est dans le cadre de la revalorisation de la formation professionnelle que le modèle des cheminements particuliers est né. Plusieurs filières courtes de formation ont été abolies et ont conduit à la mise en place d'une organisation scolaire qui permet au plus grand nombre d'élèves de poursuivre des objectifs de formation de base et d'obtenir un diplôme d'études secondaires malgré les difficultés scolaires qu'ils éprouvent. Cette implantation ne s'est cependant pas faite sans effort puisqu'elle demandait l'établissement de structures pédagogiques différentes, nouvelles et appropriées à cette population d'élèves. Chaque élève devait avoir sa place dans l'école quelles que soient ses capacités d'apprentissage. Ce nouvel accueil de la pluralité comptait répondre aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage

et d'adaptation en limitant leur marginalisation. Autrement dit, le système scolaire devait offrir des services éducatifs de qualité aux élèves en difficulté en les maintenant dans un contexte le plus « normal » possible. De cette façon, les cheminements particuliers devaient pouvoir permettre à tout élève de réintégrer le cheminement régulier. Aussi, obligatoirement, les objectifs des programmes d'études devaient être les mêmes pour tous, quoique les pratiques pédagogiques relatives à l'atteinte de ceux-ci fussent différentes.

La définition que proposait le ministère de l'Éducation (1985) traduit bien la volonté sociale et politique d'augmenter le taux de fréquentation scolaire et de réussite des élèves du secteur secondaire :

Axées sur l'adaptation de l'organisation et des pratiques pédagogiques, les cheminements particuliers de formation de base constituent une réponse particulière, survenant à divers moments et d'une durée variable selon les individus, à des besoins déterminés d'élèves qui, pour diverses raisons, ne peuvent se réaliser pleinement dans les cheminements réguliers conduisant au diplôme d'études secondaire (D.E.S.) ou au diplôme d'études professionnelles (D.E.P.) (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1985, p. 8).

Les cheminements particuliers de formation s'inscrivaient dans la mission première de l'école secondaire qui était « d'assurer à tous la formation de base la plus riche et la plus solide possible » (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1985, p. 15). Ils s'avéraient utiles lorsque toutes les mesures d'appui, de récupération ou d'enrichissement avaient été mises en place mais se voyaient inefficaces ou insuffisantes pour maintenir un élève dans les cheminements réguliers (D.E.S. ou D.E.P.). Comme les cheminements particuliers de formation étaient une formule connue sous l'appellation classe spéciale, toutes les autres mesures d'aide devaient avoir été tentées et avoir été évaluées comme ne répondant pas aux besoins des élèves pour que ceux-ci y soient acheminés (MEQ, 1976). Ces classes devaient être perçues comme une modalité de service temporaire pouvant

permettre aux élèves de réintégrer ultérieurement les cheminements réguliers qui conduisaient à l'obtention d'un diplôme. Toutefois, dans certains cas, puisque les programmes d'études étaient les mêmes que ceux du cheminement continu de formation de base, le ministère reconnaissait que certains élèves ne pourraient obtenir « toutes les unités nécessaires au D.E.S. ou au D.E.P. Il importait donc que ces jeunes puissent assurer la continuité de leurs apprentissages par l'entremise, s'ils le désiraient, de l'éducation des adultes » (Blier, 1984, p. 5). Il semble important de mentionner que les élèves d'abord ciblés par les cheminements particuliers étaient ceux qui pouvaient atteindre les objectifs de l'école secondaire, mais qui, pour des raisons diverses, ne pouvaient pas réaliser pleinement les cheminements réguliers, tels qu'ils étaient conçus. Ces classes ne s'adressaient donc pas aux élèves handicapés par une déficience intellectuelle moyenne ou profonde qui bénéficiaient déjà de leurs propres programmes de formation. Les élèves visés par cette modalité de service étaient les suivants :

- « des élèves qui ont accumulé à l'école primaire des retards scolaires en langue maternelle, en langue seconde ou en mathématique;
- des élèves ayant emprunté le cheminement régulier conduisant au D.E.S. qui, en cours de route, présentent des difficultés d'apprentissage dans une ou plusieurs disciplines;
- des élèves dont les problèmes d'ordre personnel, familial ou social nuisent considérablement à leur fréquentation de l'école, les empêchant de soutenir un rythme d'apprentissage qui les maintiendrait dans un cheminement régulier;
- des élèves qui, après avoir quitté l'école pendant quelque temps, décident d'y revenir;
- des élèves doués et talentueux nécessitant, par exemple, certaines mesures d'enrichissement de leur formation de base;

- des élèves dont la condition physique particulière, ou encore le handicap consécutif à une déficience nécessite une organisation pédagogique plus souple, leur permettant s'il y a lieu de profiter de certains soins ou de mesures de réadaptation » (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1985, p. 11).

Selon le retard scolaire que les élèves avaient accumulé en langue maternelle et en mathématique, ces derniers étaient, lors du classement, acheminés vers l'un des deux types de cheminements particuliers de formation : l'un, de type temporaire et, l'autre, de type continu. Ces derniers poursuivaient des objectifs différents puisqu'ils s'adressaient à des élèves marqués par des difficultés d'adaptation et d'apprentissage de degrés divers.

Tout d'abord, le cheminement particulier de formation de type temporaire avait pour but : « l'intégration à l'un ou l'autre cheminement régulier, en vue de l'obtention du diplôme d'études secondaires, du diplôme d'études professionnelles ou du certificat d'études professionnelles » (Blier, 1984, p. 19). Les élèves devaient avoir accumulé un ou deux ans de retard dans les matières de base précédemment énoncées. Bien entendu, il pouvait s'agir d'une modalité de service offerte dès l'entrée au secondaire, mais aussi convenir aux élèves qui faisaient un retour à l'école après un abandon. La durée de fréquentation de ce type de service dépendait inévitablement des besoins des élèves.

Ensuite, le cheminement de type continu visait à l'insertion sociale et professionnelle des élèves. Il s'adressait à ceux qui présentaient un retard scolaire en mathématique et en langue maternelle de plus de deux ans. La plupart des élèves inscrits dans cette modalité de service l'étaient tout au long de leur parcours secondaire, mais quelques-uns arrivaient tout de même à intégrer le cheminement régulier après leur passage en cheminement particulier continu.

L'intérêt des cheminements particuliers reposait sur l'adaptation de l'enseignement aux besoins et aux caractéristiques des élèves. Pour favoriser l'apprentissage des élèves en difficulté, le ministère reconnaissait l'importance d'user de moyens différents de ceux normalement employés dans le cheminement régulier, même si le programme d'étude était identique. Cependant, cette adaptation se devait de reposer sur trois conditions essentielles : la connaissance à la fois des élèves, des programmes d'études et de l'environnement. Elle devait par ailleurs apparaître à toutes les étapes de la planification : de la détermination de l'objectif d'apprentissage, passant par l'organisation de la situation d'enseignement et par l'évaluation des élèves. Les enseignants pouvaient, par exemple : adapter les contenus ou les objectifs qui étaient suggérés dans les manuels et les documents de référence; créer leur propre matériel didactique pour développer de nouvelles situations d'apprentissage ou adapter celles qui étaient déjà existantes; favoriser l'emploi d'une organisation qui permettait le développement personnel des élèves; et organiser de nouvelles modalités d'évaluation. Même si une large responsabilité liée à l'adaptation était accordée aux enseignants, il n'en demeure pas moins qu'elle se devait d'être partagée avec ceux qui étaient responsables de l'implantation des programmes d'études, c'est-à-dire les écoles et les commissions scolaires.

Le ministère misait sur l'importance d'une démarche active de la part de l'élève. Celui-ci devait pouvoir établir une relation entre les objets d'apprentissage prévus au programme d'études et sa propre expérience. Dans ce contexte, l'enseignant devait favoriser cette relation par la mise en place de démarches pédagogiques qui correspondaient à la réalité de ses élèves. Derrière l'idée d'enseignement adapté, c'est-à-dire plus près de la collectivité et plus significatif pour les élèves, se cachait une volonté de stimuler leur motivation et de les engager intensivement dans leur propre démarche d'apprentissage. Des stages pouvaient aussi, selon l'initiative des milieux, être offerts aux élèves afin qu'ils bénéficient d'une « démarche d'apprentissage axée sur l'alternance entre l'école et le monde du travail » (Blier,

1984, p. 23). Ce modèle d'organisation scolaire, bien que respectueux des intérêts et du rythme d'apprentissage des élèves, n'a cependant pas été fidèlement appliqué. Le lien entre ce qui était conceptuellement proposé et ce qui a été réalisé concrètement dans les écoles est plutôt faible.

2.2.2 Les cheminements particuliers de formation depuis la réforme de 1997

Les statistiques montrent qu'au secondaire, contrairement au primaire, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage sont plus rarement intégrés à la classe ordinaire. C'est surtout le recours aux classes d'adaptation scolaire, dont celles connues sous l'appellation de cheminement particulier temporaire ou continu, qui y est privilégié, même si la Loi sur l'instruction publique préconise l'intégration en classe ordinaire. En effet, cette façon d'organiser les services à ces élèves a été grandement remise en question. De plus en plus, les écoles développent leurs propres mesures pour répondre aux besoins de leurs élèves. Elles mettent sur pied des ateliers, mesures d'appui, unités d'enseignement individualisé, unités de rattrapage et du tutorat pour éviter le placement de ces élèves dans les classes spéciales.

C'est la Loi sur l'instruction publique qui indique à qui revient la responsabilité de définir les règles de passage et de classement des élèves. Elle renvoie celles du passage primaire-secondaire ainsi que celles du 1^{er} au 2^e cycle du secondaire aux commissions scolaires. Au moment de décider du cheminement scolaire d'un élève à la fin du primaire, plusieurs possibilités peuvent être entrevues sur la base du bilan de ses apprentissages. L'élève peut :

- « passer du primaire au secondaire dans une classe ordinaire;
- [...] passer du primaire au secondaire dans une classe ordinaire avec des mesures de soutien en fonction de ses besoins, incluant le groupe à effectif réduit;

- [...] passer du primaire au secondaire dans tout autre modèle organisationnel répondant à ses besoins (par exemple : cheminement particulier, classe-ressource);
- À la demande des parents, poursuivre une année de plus ses apprentissages au 3^e cycle du primaire s'il n'a pas satisfait aux exigences du 3^e cycle et que l'on considère que l'année additionnelle va lui permettre de le faire. » (MEQ, 2006d, p. 5.).

Dans le cadre de la réforme du secondaire, le parcours de formation au secteur des jeunes a été entièrement révisé. Le 1^{er} cycle consiste en une formation de base commune sur deux ans. L'objectif de ce cycle est de compléter « la formation de base commune et [de] propose[r] des apprentissages plus structurés dans les différents domaines du savoir pour favoriser l'orientation graduelle des élèves au second cycle » (MELS, 2007b, chap. 4, part. 2.1 c.). La responsabilité d'effectuer des regroupements d'élèves en difficulté, comme par exemple des classes spéciales, revient aux commissions scolaires. L'appellation cheminement particulier de formation, même si elle n'est plus dans le nouveau programme de formation, est encore utilisée dans certaines commissions scolaires comme dans la grande région métropolitaine (CSDM). Dans ces cas, les chiffres 116, 216 et 316 qui suivaient CPF ont été substitués par 01, 02 et 03 pour indiquer le niveau d'apprentissage du regroupement, soit premier, deuxième et troisième cycle du primaire. Dans d'autres commissions scolaires, c'est l'appellation groupe à effectif réduit qui remplace celle de CPF et les chiffres 01, 02 et 03 représentent les années de fréquentation dans ces classes.

Le deuxième cycle du secondaire met l'accent sur l'hétérogénéité des groupes d'élèves en mettant fin à une formation universelle et commune. « Elle conduit les jeunes de 14 à 18 ans à se situer et à s'engager personnellement dans la détermination de leur propre orientation; à découvrir et à exploiter le fait que le savoir est émancipateur et peut être réinvesti; et à décider de la quantité d'énergie qu'ils

entendent mobiliser pour progresser, pour satisfaire leurs ambitions et leurs rêves, et pour actualiser leur potentiel » (MELS, 2006b, p. 24). Les élèves sont alors amenés à effectuer des choix entre trois parcours de formation : l'un axé sur l'emploi (formation préparatoire au travail ou formation à un métier semi-spécialisé); un autre pouvant conduire à une formation professionnelle et collégiale (formation générale et appliquée); et un autre pouvant mener à une formation professionnelle, collégiale et universitaire (formation générale). L'intérêt de cette formation de base diversifiée est la mobilité possible entre chacun des parcours grâce à un système de passerelles.

Pour l'élève en difficulté d'apprentissage, le Programme de formation du deuxième cycle est bien construit puisqu'il permet d'accéder dans des délais assez brefs au marché du travail par son parcours de formation axée sur l'emploi. Encore en structuration, c'est en septembre 2007 que la formation générale a été offerte aux élèves mais ce n'est qu'en septembre 2008 que la formation générale et appliquée l'a été à la CSDM. La formation axée sur l'emploi s'est quant à elle développée en deux temps.

Pour conclure, les cheminements particuliers de formation sont nés dans le cadre de la réforme du début des années 80 qui, elle, avait pour mission de revaloriser la formation professionnelle. Pour restreindre l'accroissement des taux d'abandons, d'échecs et d'analphabétisme sans cesse grandissants, l'école secondaire devait offrir des mesures d'aide aux élèves qui réussissaient difficilement. L'hétérogénéité de la clientèle était le résultat de la réforme des années 60 qui rendait obligatoire la fréquentation scolaire. Désormais tous les élèves devaient s'asseoir sur les bancs de l'école, peu importe leur capacité de réussir. Les cheminements particuliers de formation s'adressaient donc à ceux qui pouvaient atteindre les objectifs visés par le programme de l'école secondaire mais qui, pour des raisons particulières, ne pouvaient y arriver sans adaptations aux plans structurels et pédagogiques. Encore aujourd'hui, avec la réforme, les cheminements particuliers visent toujours la promotion de l'égalité des chances. Certes, l'appellation a changé dans certaines

commissions scolaires mais le but poursuivi demeure inchangé. L'adaptation de l'enseignement aux besoins et aux caractéristiques des élèves demeure une priorité. Cependant, dans la foulée de l'intégration du plus grand nombre, certaines classes ferment leur porte afin de réorienter leurs élèves vers des classes ordinaires en leur offrant des services de soutien, tels : récupération, mesures d'appui, tutorat, etc.

L'organisation scolaire s'adapte ainsi afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves en difficulté, mais les acteurs qui œuvrent dans le milieu connaissent-ils le rôle que peut jouer la perspective future dans la motivation de ces élèves à réussir sur le plan scolaire?

2.3 Le concept de perspective future

Nuttin (1985) définit la perspective future comme une expression des besoins cognitivement élaborés pouvant prendre plusieurs formes. Elle donne un sens aux activités de tous les jours et elle est derrière les buts et les projets qui mobilisent les personnes vers un futur proche ou distant. À cet effet, Peetsma (2000) souligne qu'une faible perspective future est associée à une pauvre motivation. Le but, servant d'objet de motivation, a pour fonctions d'orienter la personne et de réguler son comportement. Il donne la direction à prendre à la personne afin qu'elle sélectionne les bons moyens pour élaborer son plan d'action. Le but a également une fonction d'évaluation, car il permet à l'individu de poser un regard sur sa réalisation en s'accordant une récompense ou une punition, selon les cas. De cette évaluation, se modifieront son sentiment d'efficacité personnelle et son comportement lors de réalisations subséquentes (Bouffard et Bastien, 1993). C'est la disparité entre la performance obtenue et l'objectif qui était visé qui construit le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, les buts les plus élevés sont poursuivis par des gens qui se considèrent efficaces (Bandura, 1993).

Dans cette optique, la perspective future renvoie à la façon dont les individus perçoivent leur avenir selon leurs attentes, buts, préoccupations, plans et standards. Cette projection dans l'avenir a un impact considérable sur l'occupation et la position sociale futures car c'est elle qui stimule l'élaboration de buts et de plans. On peut la qualifier d'agent actif orienté vers l'avenir (Nurmi, 1993).

2.3.1 L'historique du concept de perspective future

Le concept de perspective future est étudié depuis le début du XXe siècle par plusieurs chercheurs du domaine de la psychologie à travers le monde. Ces derniers se sont inspirés des travaux de Mc Dougall (1908), Tolman (1925), Frank (1939), Lewin (1926, 1942), Wallace et Rabin (1960) et Buhler (1962) pour élaborer une définition qui traduise bien les subtilités actuelles du concept.

C'est d'abord McDougall, en 1908, qui a avancé l'idée que la motivation devrait se traduire en termes d'anticipation des buts. Il a par la suite introduit la notion d'action orientée par un but (action purposive) en 1923. Ce concept décrivait une action que l'on pose en prévision de ses effets dans le futur. Tolman, en 1925, a repris ce concept afin d'y intégrer la notion d'attente. Il l'appellera « purposive behaviorism ». Frank, Wallace et Rabin ainsi que Lewin se sont quant à eux intéressés aux aspects de la perspective future. Alors que Frank en étudiait son contenu, Wallace et Rabin en étudiaient son extension temporelle et sa cohérence et Lewin son degré de réalisme (Nurmi, 1993). Buhler a pour sa part insisté sur le rôle des buts dans le développement personnel et identitaire des individus (Bouffard et al., 1987).

Désormais, l'intérêt et l'importance de la notion du futur ne sont plus à débattre en psychologie. Les travaux de Lewin ont grandement contribué à faire reconnaître ce concept en insistant sur l'influence des buts, des plans et des

aspirations sur le comportement humain. En 1931, il avançait que même les enfants pouvaient avoir des buts qui guident leurs actions. Ainsi, il occultait les idées de pulsions et de désirs immédiats qui étaient les seules à être rattachées à l'enfance. La contribution majeure de Lewin est sans aucun doute sa distinction entre les perspectives temporelle et future (Lens, 1993). Selon lui, les émotions, les actions et le moral des individus sont influencés par le passé, le présent et le futur, en l'occurrence, par la perspective temporelle, mais c'est « l'intégration du futur chronologique dans leur présent psychologique » (Bouffard et al., 1987, p. 5; Lens, 1993, p. 70) qui constitue la perspective future.

2.3.2 La perspective future et les caractéristiques individuelles

Selon les chercheurs, la perspective future est perçue, dans un cas, comme une caractéristique de la personne et, dans un autre, comme une caractéristique d'une tâche. Tout d'abord, en la considérant comme partie intégrante de l'individu, les chercheurs, Nuttin plus particulièrement, reconnaissent l'influence du passé, le pouvoir de l'anticipation et la capacité de la personne à intégrer le futur. Cette activité complexe qui comprend entre autres la mémorisation du passé et la projection vers le futur, devient le présent psychologique de la personne. C'est ce présent psychologique qui pousse les individus à non seulement adopter des comportements observables et externes, mais internes. Ces comportements internes sont les pensées qui nous mènent vers l'action externe. Ce sont les besoins qui prennent, dans un premier temps, la forme de buts plus précis et qui, dans un deuxième temps, se traduisent en plans et projets comportementaux. Dans sa conceptualisation, la perspective future est ainsi étroitement liée à la cognition et à la motivation.

Lorsque la perspective future est considérée comme une composante de la personne, les chercheurs reconnaissent que des différences individuelles peuvent en influencer son extension temporelle. Certaines personnes, contrairement à d'autres,

peuvent être dotées d'une longue perspective future. Cela étant, les buts qu'elles se donnent peuvent être dans un avenir distant, symbolisant un délai de plus de deux ans. Or, d'autres, sont incapables de se fixer des buts qui peuvent être atteints dans un tel délai. Nous dirons alors qu'ils ont une courte perspective future et, dans cette éventualité, leurs projets devront être réalisables dans un avenir proche, c'est-à-dire dans moins de deux ans.

Cette nuance dans l'extension de la perspective future est centrale puisqu'elle influence grandement la nature des buts que les individus poursuivent. Ceux qui se caractérisent par une longue perspective future ont une tendance plus forte à entreprendre des projets de longue haleine. Dans ce cas, ils bénéficient de petites gratifications dans la série d'actions qu'ils doivent poser en vue de réaliser leur projet à long terme. À l'inverse, ceux qui se caractérisent par une courte perspective future ont tendance à sélectionner des buts qui leur procurent des gratifications immédiates plutôt que reportées. C'est donc dire que le délai de gratification propre à chaque personne détermine largement ses aspirations et sa projection dans l'avenir. Bref, ces deux types de perspective future exposent bien le rapport à la temporalité et à la motivation propre aux individus (Lens, 1993).

2.3.3 La perspective future et les caractéristiques de la tâche

Lorsque la perspective future est considérée comme étant inhérente à la tâche, les chercheurs s'intéressent aux effets motivationnels du futur (désir du succès/peur de l'échec) sur le comportement présent de la personne. Cette conceptualisation provient d'abord des travaux d'Atkinson et Feather (1966) et a, par la suite, été enrichie par ceux de Raynor en 1970. D'après ce dernier, chaque projet est formé par un certain nombre d'étapes et c'est leur interrelation qui définit la perspective future d'une personne. Par exemple, une série reliée de tâches (contingent path), où le succès à chacune d'elles est conditionnel à l'accomplissement de la suivante,

caractérise une perspective future empreinte de motivation. D'ailleurs, toujours d'après Raynor (1970), le comportement des personnes, selon qu'elles soient marquées par un désir de succès ou par une peur de l'échec, est influencé par la longueur des séries dans lesquelles elles s'engagent. Plus une série reliée contient de tâches et plus l'accomplissement final du but approche, plus l'intensité de la motivation de la personne chez qui domine le désir de succès est forte (Husman et Lens, 1999). Dans le cas contraire, plus la peur de l'échec prédomine, plus la démotivation s'observe lorsque la série achève et s'échelonne sur une courte période de temps. C'est, entre autres, la variable anxiété qui en est la principale responsable (Lens, 1993). Dans une série non reliée (non contingent path), la réussite aux différentes étapes n'est pas requise pour passer aux subséquentes. Conséquemment, puisque l'échec à une tâche n'entrave pas la réalisation du projet final, la perspective future de cette série n'a pas d'effet motivationnel sur la personne (Husman et Lens, 1999).

Raynor, en 1981, a tenu à préciser les deux composantes de la perspective future impliquées dans la série reliée. D'abord, l'aspect tâche (task hierarchy) fait référence au nombre de tâches dans la série; et ensuite, l'aspect temps (time hierarchy) à son extension temporelle. Ces deux composantes produisent un effet motivationnel contraire mais tout de même relié : plus la réalisation de tâches augmente dans la série, plus l'extension temporelle réduit à son tour et plus la motivation est forte (Lens, 1993).

2.3.4 La construction de la perspective future

En passant en revue la littérature relative à la perspective future, force est de constater que plusieurs variables en influencent son développement chez l'individu. Certains auteurs, tels que Nurmi (1987) et Greene (1986), étudient les liens entre l'intelligence et la perspective future; d'autres, comme Trommsdorff (1993) par

exemple, étudient la part de la socialisation et du contexte social dans sa formation. Aussi, les liens entre l'âge, le genre, le statut socio-économique, la scolarisation et l'attitude affective envers soi ont été largement étudiés par la majorité des chercheurs connus dans le domaine, comme Nurmi (1991, 1993, 1999) et Bouffard et Bastien (1993). Mais avant de révéler les constats auxquels sont arrivés ces chercheurs, nous insisterons sur les processus impliqués dans le développement de la perspective future tels qu'ils ont été élaborés par Nurmi en 1991.

La perspective future repose sur les principes de la psychologie cognitive de Bandura (1986) et Weiner (1985) et sur ceux de la théorie de l'action de Leontjev (1977) et Nuttin (1984). Nurmi (1993) décrit ce concept comme étant un « processus psychologique complexe, multidimensionnel et comportant plusieurs étapes » (Nurmi, 1993, p. 79). La motivation, la planification et l'évaluation prospective constituent dans l'ordre les trois processus impliqués dans le développement de la perspective future.

Premièrement, la motivation renvoie aux buts personnels que la personne se fixe en comparant ses propres besoins à sa connaissance de l'ensemble des possibilités futures. Ces buts sont liés à la culture puisque c'est elle qui détermine les rôles et les tâches pouvant être adoptés socialement. Deuxièmement, la planification fait référence aux plans qui seront sélectionnés en vue d'atteindre les buts fixés. Ce processus se fractionne en trois étapes : celle où la personne se représente le but et le contexte dans lequel il sera poursuivi; l'autre où elle invente et élabore une stratégie selon le contexte choisi; puis, celle où elle exécute le plan mis de l'avant en comparant la représentation qu'elle s'était faite du but et la situation dans laquelle il se réalise. Troisièmement, après la planification c'est l'évaluation prospective qui s'opère. C'est à ce moment que la personne évalue si elle peut concrètement réaliser son but et le plan qu'elle a élaborés. L'évaluation qu'elle en fera modifiera ses affects (espoir, crainte, optimisme, pessimisme) et ses inférences causales (causalité interne, externe, modifiable, non modifiable) liés à l'avenir.

Bref, le modèle de Nurmi (1991) met clairement en lumière que la perception que chaque individu a de ses capacités et de son pouvoir sur les différents domaines de la vie affecte la poursuite de ses buts et de ses plans futurs (Nurmi, 1991, 1999). Cette perception est d'ailleurs hautement liée à l'estime de soi des gens. Une forte estime de soi, par opposition à une plus faible, est associée à une confiance en soi concernant la maîtrise des buts dans l'avenir (Nurmi 1993). Elle est aussi liée à une extension temporelle plus étendue (Bouffard et Bastien, 1993).

La construction de la perspective future à l'adolescence se base à la fois sur l'influence des parents et des pairs. Wilks (1985, dans Nurmi, 1991) soutient que les adolescents s'inspirent des opinions et des idées de leurs parents lorsqu'il est question de décisions relatives à leur futur distant, alors que celles liées à leur futur proche subissent davantage l'influence des pairs. D'un côté, les parents exerceraient un rôle dans le développement de la perspective future de leur adolescent en transmettant leurs valeurs, en poursuivant leurs buts personnels et en exprimant leurs propres intérêts. Ils serviraient également de modèles dans la réalisation de leurs propres tâches développementales. Leurs attributions causales relatives aux divers événements de la vie seraient notamment porteuses dans l'élaboration de la perspective future de leur adolescent.

D'un autre côté, les pairs exerceraient leur influence de plusieurs façons. La fréquentation d'autres adolescents du même âge favoriserait autant la comparaison réciproque qui est bénéfique pour l'identité que la centration sur les tâches développementales qui sont associées à leur âge. La pression des pairs contribuerait aussi à modifier leur raisonnement relatif au futur (Nurmi, 1991).

Greene (1986) et Nurmi (1987) ont étudié les corrélations entre le développement de l'intelligence des jeunes adolescents et leur capacité à planifier l'avenir. D'abord, Greene (1986) n'a relevé aucune différence entre les stades des opérations concrètes (5-7 ans jusqu'à 11 ans) et des opérations formelles (dernier

stade du développement cognitif) tels que proposés par Piaget et la cohérence des idées rattachées à l'avenir des préadolescents et des adolescents. Ce résultat a permis au chercheur de conclure que le stade des opérations concrètes est suffisamment développé pour permettre aux préadolescents d'élaborer des projets d'avenir. Toutefois, Kreitler et Kreitler (1987) ainsi que Nurmi (1987) ont quant à eux reporté une corrélation positive, bien que faible, entre le développement de l'intelligence et la planification et la réalisation des plans d'avenir.

Outre les composantes cognitives, celles de natures culturelle et sociale affectent grandement la structuration et la planification des buts ainsi que la prise de décision relative au futur. L'environnement, tel qu'il est subjectivement perçu par les gens, et l'expérience sociale positive ou négative représentent les variables les plus influentes au plan social. Ce sont elles qui informent les individus des possibilités et des contraintes liées à l'avenir et qui façonnent en conséquence leur perspective future. Elles agissent directement sur son extension temporelle et sur son contenu puisqu'elles établissent le rapport aux buts, aux espoirs, aux craintes selon les valeurs prônées dans la société et le contexte politique. Elles influencent notamment les croyances des gens relatives à la maîtrise de leurs buts (Trommsdorff, 1993). C'est la comparaison d'individus dans divers pays et contextes sociopolitiques qui a permis de démontrer la portée des aspects culturels dans le développement des intérêts, des attentes et des buts rattachés au futur (Nurmi, 1999; Trommsdorff, 1993).

Au risque de nous répéter, le contenu de la perspective future varie incontestablement en fonction de l'âge des individus. Les tâches développementales, se transformant avec les années, affectent les intérêts des individus et, ce faisant, les plans et les projets d'avenir. Si le contenu de la perspective d'un préadolescent concerne les études, dans la vingtaine, c'est l'accomplissement dans différents domaines incluant ceux d'ordres professionnel et scolaire qui prédomine et, à l'âge de la retraite, ce sont les aspirations relatives à soi-même et à sa personne qui prévalent (Bouffard et Bastien, 1993). L'extension temporelle de la perspective future est

également hautement influencée par l'âge des individus. Plus la personne avance en âge, moins étendue est sa perspective, mais l'inverse n'est pas aussi vrai. L'extension de la perspective future des adolescents est plus grande que celle des préadolescents, même si concrètement ils sont plus avancés en âge (Nurmi, 1991).

Des différences évidentes ressortent des recherches sur les différences selon le genre, le niveau socio-économique et la scolarité relativement à la perspective future. Toutefois, nous nous abstenons de relever celles liées au genre, compte tenu qu'elles l'ont déjà été dans la partie consacrée à l'adolescence. Il semble que les adolescents provenant de milieux socio-économiques élevés sont plus enclins à réfléchir et à planifier leur avenir que ceux provenant de milieux plus modestes au plan économique. Le degré de scolarisation influencerait à son tour surtout le contenu de la perspective future des individus (Nurmi, 1991). Ainsi, les personnes moins scolarisées se préoccuperaient davantage de leur santé que ceux qui ont poursuivis des études secondaires et post-secondaires (Bouffard et Bastien, 1993).

2.4 Les objectifs de la recherche

Cette présente recherche tente d'accroître l'information disponible sur l'ensemble des élèves qui fréquentent les classes de CPFT en identifiant, d'une part, leurs caractéristiques comme apprenants et, d'autre part, en les comparant à ceux qui fréquentent les classes ordinaires. De cette façon, nous serons plus à même de cerner les particularités qui leur sont propres. C'est en utilisant la typologie des élèves aux prises avec des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage de Brophy (1996) que nous pourrons, dans un premier temps, décrire les élèves des classes de CPFT et des classes ordinaires. Les profils d'élèves qui émergeront suite à cet exercice seront le reflet de la perception des enseignants puisque ce sont eux qui rempliront les questionnaires à cet effet.

Dans un deuxième temps, la perspective future des élèves de CPFT sera évaluée afin d'être comparée à celle des élèves de classes ordinaires. Les élèves fourniront les données rattachées à la perspective future en remplissant le questionnaire qui leur sera adressé. C'est entre autres le faible taux de réussite scolaire, d'obtention de diplôme et le haut taux d'abandon chez les élèves de CPFT qui nous amène à nous pencher sur le regard qu'ils portent sur leur avenir. Ce n'est qu'ultérieurement que nous tenterons d'examiner la perspective future des élèves de CPFT en fonction des profils de Brophy. Les résultats de cette analyse nous procureront, espérons-le, des données intéressantes sur le rapport que les élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage bien précises développent à l'égard de leur propre avenir.

Plus succinctement, les objectifs que nous poursuivrons tout au long de cette étude se nomment comme suit :

- 1) Comparer les élèves de CPFT avec les élèves de classes ordinaires avec l'aide de la typologie de Brophy.
- 2) Comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle des élèves de classes ordinaires.
- 3) Examiner la contribution des caractéristiques identifiées par Brophy et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie employée dans cette recherche exploratoire descriptive et corrélationnelle s'inscrit dans le paradigme quantitatif. Dans ce chapitre, les précisions quant au choix des sujets et aux méthodes de collecte et d'analyse de données sont apportées.

3.1 Les participants

C'est parmi les enseignants de classes de CPFT et de classes ordinaires de 1^{er} et 2^e cycles du secondaire qu'est composé l'échantillon d'enseignants. Cinq enseignants de CPFT, un de classe ordinaire de 1^{er} cycle et deux autres enseignants de 2^e cycle ont souhaité répondre au questionnaire et participer à cette recherche. Au départ, 12 enseignants avaient été sollicités, mais 4 d'entre eux ont refusé ou bien, sans refuser explicitement, n'ont pas donné suite à notre demande d'aide au recrutement de leurs élèves. Parmi eux, 2 enseignaient en classe ordinaire et 2 en classe de CPFT.

Le but recherché par le recrutement de classes de secondaire I et III est de comparer les élèves des classes de CPFT en fonction de leur âge et de leur intégration à l'école secondaire. En effet, les élèves de CPFT de cette recherche ont tous effectué leur passage primaire-secondaire au cours de l'année, ce qui nous permet de les comparer aux élèves de secondaire I. Cependant, comme plusieurs ont éprouvé des difficultés dans leur parcours scolaire, leur passage primaire-secondaire se fait plus

tardivement, ce qui nous amène à les comparer sur le plan de leur âge aux élèves de secondaire III.

Les élèves de ces huit classes, dont nous avons préalablement obtenu le consentement parental, ont répondu au questionnaire relatif à la perspective future. Le tableau 3.1 présente la composition de l'échantillon d'élèves, qui en est un de convenance.

Tableau 3.1 Description de l'échantillon

| Types de classes | Nombre de classes | Nombre d'élèves | Nombre de filles | Nombre de garçons | Age Moy. (é-t) |
|------------------------------------|-------------------|-----------------|------------------|-------------------|-----------------|
| Classes ordinaires | | | | | |
| 1ère secondaire | 1 | 18 | 10 | 8 | 12,39 (0,50) |
| 3ème secondaire | 2 | 28 | 19 | 9 | 14,57 (0,63) |
| Classes à effectifs réduits | | | | | |
| CPFT-GER | 5 | 45 | 18 | 27 | 13,20 (0,66) |
| | 8 | 91 | 47 | 44 | 13,46 (1,01) |

*Dans les classes à effectif réduit, il y a 3 classes de CPFT et 2 de GER. L'abréviation GER signifie *groupe à effectif réduit*. Le fonctionnement et la clientèle de cette modalité de service est similaire à celle des CPFT. Cette appellation est propre à la région de Charlevoix qui n'emploie pas la terminologie CPFT. Dans le texte qui suit, l'appellation CPFT sera employée afin de désigner à la fois CPFT et GER.

Cet échantillon, dont on ne peut présumer la représentativité pour l'ensemble des élèves de classes de CPFT et ordinaires de 1^{er} et 2^e cycle du secondaire, comporte des différences sur plusieurs plans. D'abord, une analyse de variance montre qu'il y a des différences d'âge significatives selon le type de classe ($F(2,88) = 74,69$, $p < 0,001$). Une analyse post-hoc (tests de Tukey) confirme les différences entre

chacun des trois groupes. Les élèves de première secondaire sont significativement plus jeunes que les élèves des classes de CPFT-GER ($p < 0,001$), qui à leur tour sont plus jeunes que les élèves de troisième secondaire ($p < 0,001$). Ensuite, un test t a été réalisé pour voir s'il existait une différence d'âge significative entre les groupes d'élèves de CPFT ($N = 30$) et ceux de GER ($N = 15$). Les résultats montrent que l'âge moyen des élèves de CPFT n'est pas significativement différent de celui des élèves de GER ($T(43) = 1,98, p = 0,54$).

Des différences sur le plan linguistique sont à noter et celles-ci peuvent s'expliquer par le fait que cet échantillon est composé d'élèves de deux régions administratives distinctes, soit celle de Montréal et celle de la région de Charlevoix. Ce sont des difficultés liées au recrutement des classes qui ont rendu cette procédure nécessaire, même si elle représentera une limite à la portée de cette recherche. Ainsi, 30 élèves de l'échantillon, soit trois classes exclusivement de CPFT, proviennent de la région de Montréal. Les 61 autres élèves habitent la région de Charlevoix : 15 d'entre eux font partie de CPFT et les 46 autres sont inscrits en classe ordinaire. Sachant que la région de Charlevoix est uniquement francophone et que celle de Montréal est plus variée, les différences linguistiques qui apparaissent dans le cadre de l'analyse de l'échantillon étaient connues. Voici donc la description de ces différences.

Même si 93 % de l'échantillon parle le français à la maison, c'est principalement les élèves de classes ordinaires qui sont représentés (100 % des élèves de classes ordinaires et 86 % de ceux en CPFT). Aucun élève de classes ordinaires ne parle une autre langue que le français à la maison, c'est uniquement dans les classes de CPFT que des élèves parlent l'anglais (5 %) ou une autre langue (9 %) à la maison. À cet effet, 93 % des élèves de classes ordinaires et 80 % des élèves de classes de CPFT sont nés au Canada.

Enfin, les pères et les mères des élèves de CPFT sont significativement moins scolarisés que les pères et les mères des élèves des classes ordinaires, selon le

témoignage de leur enfant. En effet, 20 % des pères et 29 % des mères d'élèves de CPFT détenaient un diplôme collégial ou universitaire alors que les pourcentages correspondants chez les parents d'élèves de classes ordinaires étaient de 63 % et 71 %. Les tests de chi carré confirment ces différences : chi carré (3 dl) = 8,57 ($p < 0,05$) pour les pères et chi carré (3 dl) = 11,77 ($p < 0,01$) pour les mères. Cependant, il faut mentionner que les élèves de classes de CPFT ont répondu dans une proportion de 22 % à la question concernant la scolarité de leur père et 38 % de leur mère, alors que c'est dans une proportion de 65 % pour le père et de 76 % pour la mère que les élèves de classes ordinaires ont répondu à cette question. Ces données laissent entendre que les élèves de CPFT connaissent moins le niveau scolaire complété par leurs parents que les élèves de classes ordinaires ou qu'ils désirent moins répondre à ces questions. Dans le tableau 3.2, le niveau scolaire complété signifie le dernier accompli par le parent. Il importe de mentionner que ces résultats doivent être interprétés avec prudence, compte tenu du haut taux de non-réponses.

Tableau 3.2 Scolarité du père et de la mère

| Types de classes | Primaire complété | Secondaire complété | Collégial complété | Université complétée | Total | Non-réponse |
|--------------------|-------------------|---------------------|--------------------|----------------------|--------------|-------------|
| Père | | | | | | |
| Classes ordinaires | 1 (3,3%) | 10 (33,3%) | 9 (30,0%) | 10 (33,3%) | 30 (100%) | 16 |
| CPFT | 3 (30,0%) | 5 (50,0%) | 1 (10,0%) | 1 (10,0%) | 10 (100%) | 35 |
| Mère | | | | | | |
| Classes ordinaires | 1 (2,9%) | 7 (20,0%) | 12 (34,3%) | 15 (42,9%) | 35 (100%) | 11 |
| CPFT | 3 (17,6%) | 9 (52,9%) | 3 (17,6%) | 2 (11,8%) | 17 (100%) | 28 |

3.2 Les instruments de mesure

Les instruments qui servent à cette recherche sont les suivants :

- I. Un questionnaire relatif à la typologie de Brophy administré aux cinq enseignants de classes de CPFT et aux trois enseignants de classes ordinaires, totalisant 163 élèves.
- II. Un questionnaire comprenant trois parties, administré aux 91 élèves qui composent ces huit classes (cinq classes de CPFT et trois classes ordinaires). La première partie vise à obtenir des renseignements généraux d'ordre sociodémographiques, comme l'âge, le sexe, la langue parlée à la maison, le niveau scolaire atteint par les parents. La seconde partie vise à établir un portrait scolaire de l'élève en lui demandant s'il avait redoublé au primaire ou au secondaire et quelles étaient ses notes en français et en mathématiques au dernier bulletin. La troisième partie contient l'instrument portant sur la perspective future, développé par Lens et Moreas (1996).

Le premier instrument tente de recueillir les perceptions des enseignants relativement aux difficultés d'adaptation ou d'apprentissage de leurs élèves. Il permet, dans un premier temps, de comparer la clientèle d'élèves de classes de CPFT et ordinaires eu égard à leurs difficultés. Couplé au deuxième questionnaire, il sert, dans un deuxième temps, à établir des liens entre la perspective future des élèves de classes de CPFT et leurs difficultés.

3.2.1 Le questionnaire relatif à la typologie de Brophy

Ce questionnaire est inspiré de la typologie d'élèves ayant des problèmes d'adaptation ou d'apprentissage développée par Brophy (1996) basée sur la représentation des élèves par les enseignants. Il a été développé dans le cadre de ce présent mémoire. Il est composé des 12 profils d'élèves en difficulté de Brophy. Les

difficultés sont réparties en quatre regroupements théoriques : 1) celles liées à la réussite scolaire; 2) celles d'hostilité; 3) celles rattachées au rôle d'apprenant; 4) celles d'ordre relationnel. Les enseignants sont invités à décrire chacun de leurs élèves en les cotant sur une échelle de Likert en 4 points (1 : *pas du tout d'accord* / 4 : *tout à fait d'accord*) pour les 12 profils de Brophy présentés par une vignette. Voir le questionnaire à l'appendice A.

3.2.2 Le questionnaire de perspective temporelle future

Le *Multi-dimensional questionnaire measure of future time perspective* est un instrument élaboré par Lens et Moreas (1996). Le questionnaire de Perspective Temporelle Future est sa version traduite par Sylvie Lapierre. Le questionnaire vise à évaluer la capacité du répondant à élaborer des projets personnels et à en planifier leur réalisation. Il contient 50 items qui sont divisés selon cinq sous-échelles et l'élève répond à l'aide d'une échelle de Likert en 7 points (1 : *totalelement faux* / 7 : *totalelement vrai*). Chaque sous-échelle évalue un des cinq aspects de la P.F., soit : 1) l'orientation vers le futur et la présence de projets personnels; 2) l'orientation vers le présent ou l'absence d'orientation vers le futur; 3) la croyance que le destin détermine son futur; 4) la perception d'avoir du contrôle sur son futur (valence); 5) la capacité de planifier la réalisation de projets. Voir le questionnaire à l'appendice A.

Bourque (2002) a fait la vérification des consistances internes pour les cinq échelles distinctes de l'instrument. Elles présentent respectivement un alpha de Cronbach de 0,83 pour l'orientation vers le futur et la présence de projets personnels; de 0,83 pour l'orientation vers le présent ou l'absence d'orientation vers le futur; de 0,75 pour la croyance que le destin détermine son futur; de 0,64 pour la perception d'avoir du contrôle sur son futur (valence); de 0,86 pour la capacité de planifier la réalisation de projets.

3.3 Les procédures de collecte de données

Cette collecte de données repose essentiellement sur une technique d'enquête : le questionnaire. Deux questionnaires : l'un rempli par les enseignants portant sur la perception qu'ils ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage de leurs élèves; l'autre rempli par les élèves eux-mêmes.

3.3.1 Le questionnaire aux enseignants

Le questionnaire relatif à la typologie de Brophy a été administré aux huit enseignants. Ce questionnaire, basé sur la représentation des élèves par les enseignants, permet d'identifier les élèves selon les difficultés qu'ils rencontrent en classe. Une comparaison des élèves de classes CPFT et ordinaires est effectuée et la création de liens entre leurs difficultés et leur perspective future est également réalisée.

Ce questionnaire a été remis aux enseignants peu de temps après qu'ils aient signé leur consentement préalable à la participation à cette recherche et qu'ils aient fourni leur liste de classe. Cette liste était nécessaire à l'élaboration du questionnaire puisque le nom de chaque élève apparaissait sous chacune des douze vignettes de difficultés. Nous avons récupéré ce questionnaire au moment où nous avons rencontré les élèves pour la passation de leur questionnaire, soit une à deux semaines plus tard. Les enseignants ont pris autour de quarante-cinq minutes pour remplir leur questionnaire. Afin de les remercier de leur collaboration, un montant forfaitaire (20\$) leur a été offert.

3.3.2 Le questionnaire aux élèves

Le questionnaire de Lens et Moreas (1996) relatif à la perspective future a été à la fois administré aux 45 élèves de CPFT ainsi qu'aux 46 de classes ordinaires.

Pour encourager la participation des élèves, nous les avons rencontrés afin de leur expliquer les objectifs visés par cette étude. Cela nous a permis de répondre à des questions relatives à la confidentialité des données. Après ces rencontres dans chacune des classes, un formulaire de consentement et un résumé de la recherche leur était remis pour qu'ils le transmettent à leurs parents. Les élèves avaient deux semaines pour remettre à leur enseignant le consentement parental, après quoi nous revenions en classe pour la passation du questionnaire. Celui-ci était lu à voix haute, mais aucune information supplémentaire ou explication n'a toutefois été donnée aux élèves au cours de la lecture. Les élèves dont nous n'avions pas le consentement parental travaillaient, quant à eux, en silence dans la classe.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, des analyses préliminaires seront présentées et, suivront, les analyses principales, c'est-à-dire celles relatives aux objectifs de recherche. Les trois objectifs qui étaient poursuivis dans le cadre de cette étude sont les suivants : 1) comparer les élèves de CPFT avec les élèves de classes ordinaires avec l'aide de la typologie de Brophy; 2) comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle des élèves de classes ordinaires; 3) examiner la contribution des caractéristiques identifiées par Brophy et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future.

4.1 Les analyses préliminaires

Le traitement des données de cette étude se divise en deux étapes : 1) les analyses préliminaires incluant l'analyse descriptive et la réduction des données; 2) l'analyse relative aux objectifs de recherche. Les résultats de l'analyse descriptive ont d'abord permis de décrire l'échantillon par le calcul de moyennes, écart-types et corrélations en lien avec les 12 portraits d'élèves. Ensuite, les résultats au questionnaire relatif à la typologie de Brophy ont été soumis à une analyse factorielle afin de vérifier si les profils d'élèves peuvent se regrouper en un nombre plus restreint de dimensions.

4.1.1 L'analyse descriptive

L'échantillon d'élèves est composé de 91 personnes dont 47 sont des filles et 44 sont des garçons. Cet échantillon se divise en deux groupes de tailles sensiblement égales : 45 sont des élèves de classes de CPFT et 46 sont de classes ordinaires. Parmi les élèves de classes de CPFT, 18 sont de sexe féminin et 27 sont de sexe masculin. Il y a donc 9 garçons de plus que de filles dans ce groupe. Ce scénario est différent de celui des classes ordinaires qui, elles, sont composées de plus de filles que de garçons (29 filles contre 17 garçons). Le tableau 4.1 qui suit illustre bien ces propos.

Tableau 4.1 Types de classes par sexe

| Types de classes | | % de filles | % de garçons | Total |
|-----------------------------|------------|-------------|--------------|--------|
| 1 ^{ère} secondaire | | 10 | 8 | 18 |
| | | (55,5%) | (45,5%) | (100%) |
| 3 ^{ème} secondaire | | 19 | 9 | 28 |
| | | (67,9%) | (32,1%) | (100%) |
| CPFT | Sous-total | 29 | 17 | 46 |
| | | (63,0%) | (37,0%) | (100%) |
| | | 18 | 27 | 45 |
| | | (40,0%) | (60,0%) | (100%) |
| | Sous-total | 18 | 27 | 45 |
| | | (40,0%) | (60,0%) | (100%) |
| | Total | 47 | 44 | 91 |
| | | (51,6%) | (48,4%) | (100%) |

Le tableau 4.2 présente des données descriptives rattachées aux moyennes des classes ordinaires et de CPFT en mathématique et en français. Il est important de spécifier que ces données ont été autorévélees, c'est-à-dire qu'elles ont exclusivement été transmises par les élèves. C'est le manque d'accès aux dossiers scolaires qui a empêché leur étude.

À la lecture de ce tableau, des différences sur le plan de la réussite en mathématique et en français s'observent. D'abord, il n'est pas surprenant d'observer que la moyenne en mathématique et en français des élèves de CPFT est inférieure à celle des élèves de classes ordinaires. Il existe une différence significative entre la moyenne des élèves de classes de CPFT en mathématique (65,03 %) et celle des élèves de secondaire I (78,24 %). Il en est de même en français : la moyenne des élèves en CPFT est de 67,03 % et celle des élèves de secondaire I est de 76,82 %. Des comparaisons multiples (tests de Tukey) montrent que les deux types de classes ordinaires se distinguent des CPFT dans les deux matières. Les résultats pour les deux matières sont les suivants : français ($F(2,74) = 6,593$, $p = 0,002$); mathématique ($F(2,76) = 6,485$, $p = 0,003$).

Tableau 4.2 Moyennes en français et en mathématique selon les types de classes

| Matières | Nombre | Moyennes (écart-types) | Minimum | Maximum |
|--------------|--------|---------------------------|---------|---------|
| Mathématique | | | | |
| 1ère | 17 | 78,24 (13,90) | 45 | 97 |
| 3ème | 28 | 73,18 (12,47) | 48 | 90 |
| CPFT | 34 | 65,03 (13,23) | 35 | 97 |
| Total | 79 | 70,76 (14,06) | 35 | 97 |
| Français | | | | |
| 1ère | 17 | 76,82 (12,77) | 50 | 92 |
| 3ème | 28 | 74,36 (8,08) | 55 | 87 |
| CPFT | 32 | 67,03 (10,80) | 40 | 95 |
| Total | 77 | 71,86 (10,80) | 40 | 95 |

Maintenant, abordons le redoublement des élèves lors de leur parcours primaire et secondaire. Dans l'échantillon d'élèves, 81 % n'a jamais redoublé au primaire et 93 % au secondaire. Il existe toutefois des différences entre les types de classes sur ce plan au primaire et au secondaire. C'est principalement les élèves de classes de CPFT qui ont eu recours à cette mesure d'aide durant leur parcours scolaire : 18 % contre 2 % au primaire et 6 % contre 2 % au secondaire. Il est important de préciser que dans l'échantillon d'élèves de classes de CPFT, 35 % ont redoublé au primaire et 11 % au secondaire. Cela représente près de la moitié des élèves de CPFT, soit 46 %. Cette proportion est considérable si on la compare avec celle des élèves de classes ordinaires qui est de 4 %. Afin de vérifier s'il existe une différence significative entre les redoublements qui ont eu lieu dans les classes ordinaires et de CPFT, un test de chi carré a été réalisé. Celui-ci montre qu'au primaire, la différence est significative (chi carré = 16,78, $p = 0,000$), mais qu'au secondaire, elle est non significative (chi carré ; 3,18, $p = 0,204$). Le tableau 4.3 montre le parcours scolaire des 91 élèves de notre échantillon selon le nombre de redoublement et les types de classes.

Tableau 4.3 Redoublement au primaire et secondaire selon les types de classes

| Types de classes | Redoublement au primaire | Redoublement au secondaire | Non redoublement | Total |
|-----------------------------|--------------------------|----------------------------|------------------|-------|
| 1 ^{ère} secondaire | 0 | 0 | 18 | 18 |
| 3 ^{ème} secondaire | 1 | 1 | 26 | 28 |
| Sous-total | 1 | 1 | 44 | 46 |
| CPFT | 16 | 5 | 24 | 45 |
| Sous-total | 16 | 5 | 24 | 45 |
| Total | 17 | 6 | 68 | 91 |

Les réponses des enseignants au questionnaire relatif à la typologie de Brophy ont permis de créer des moyennes et des écarts-types qui reflètent la perception qu'ils ont de leurs élèves. Dans le but de faciliter la lecture des résultats obtenus, les variables ont été recodées en transformant l'échelle de 1 à 4 en une échelle de 0 à 3. Ainsi, l'échelle de Likert de cet instrument de mesure a vu ses scores changer de valeur : le 1 « pas du tout d'accord » a été remplacé par 0, le 2 « un peu d'accord » par 1, le 3 « assez d'accord » par 2 et le 4 « tout à fait d'accord » par 3.

Tableau 4.4 Moyennes et écarts-types en lien avec les 12 portraits de Brophy

| Profils | Moyennes | Écarts-types | Niveaux d'accord | | | |
|------------------------|----------|--------------|------------------|----|----|----|
| | | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Faible rendement | 1,07 | 1,13 | 41 | 15 | 21 | 13 |
| Syndrome d'échec | 0,75 | 1,00 | 51 | 20 | 12 | 8 |
| Trop perfectionniste | 0,32 | 0,73 | 72 | 13 | 2 | 4 |
| Sous-performant | 0,69 | 1,08 | 59 | 11 | 9 | 11 |
| Agressif | 0,23 | 0,50 | 73 | 15 | 3 | 0 |
| Passif-agressif | 0,47 | 0,90 | 68 | 8 | 10 | 5 |
| Défiant | 0,34 | 0,76 | 73 | 8 | 7 | 3 |
| Hyperactif | 0,62 | 0,99 | 58 | 17 | 6 | 9 |
| Trouble de l'attention | 0,98 | 1,19 | 47 | 12 | 13 | 16 |
| Immature | 0,63 | 1,00 | 58 | 16 | 7 | 9 |
| Rejeté par ses pairs | 0,24 | 0,60 | 75 | 12 | 2 | 2 |
| Gêné/retiré | 0,15 | 0,47 | 80 | 9 | 1 | 1 |

Les faibles moyennes observées au tableau 4.4 indiquent que les enseignants identifient peu d'élèves aux profils « gêné/retiré », « rejeté par ses pairs » et « trop perfectionniste ». La représentation des élèves par les enseignants pour laquelle la moyenne est la plus élevée est l'élève « à faible rendement », avec une moyenne de

1,07. L'élève ayant un « trouble de l'attention », le « sous-performant » et celui qui est affligé d'un « syndrome d'échec » sont également des profils qui caractérisent, selon les enseignants, plusieurs élèves de l'échantillon.

Comme le tableau 4.1 l'indiquait, il y a un nombre quasi-égal de filles et de garçons, plus précisément 47 filles et 44 garçons. Maintenant, comparons ces deux groupes en fonction des divers items mesurés dans le cadre de cette étude. C'est ce que le tableau 4.5 présente ci-dessous, en plus d'apporter des précisions au tableau 4.4 relativement aux profils de Brophy. Il indique à cet égard que les garçons sont plus perçus par leur enseignant comme étant des élèves « à faible rendement » et ayant un « trouble de l'attention ». Ils ont aussi des moyennes plus élevées aux profils suivants : élève au « syndrome d'échec », « immature », « hyperactif », « sous-performant », « agressif », « passif-agressif » et « défiant ». Les filles, quant à elles, obtiennent des scores plus élevés au profil « perfectionniste ». On constate enfin que les différences ne sont pas significatives pour les profils « gêné/retiré » et « rejeté par ses pairs ». Cela corrobore les résultats d'autres chercheurs à l'effet que les filles sont plus reconnues comme ayant des troubles intériorisés, si on les compare aux garçons qui, eux, sont associés aux troubles extériorisés. Dans un autre ordre d'idées, le tableau 4.5 présente qu'il y a des différences significatives en faveur des filles quant aux moyennes en mathématiques ($p < 0,05$) et en français ($p < 0,01$). La perspective future ne semble, pour sa part, pas être liée au sexe des élèves.

Tableau 4.5 Différences garçons-filles concernant les résultats scolaires, les profils de Brophy et les scores de perspective future

| Items | Moyennes | | Écarts-types | | T | P |
|----------------------|----------|---------|--------------|---------|-------|-------|
| | Filles | Garçons | Filles | Garçons | | |
| Moy. Français | 74,97 | 68,49 | 11,35 | 9,16 | 2,75 | 0,008 |
| Moy. Math. | 73,79 | 67,32 | 13,32 | 14,14 | 2,09 | 0,040 |
| Faible rendement | 1,78 | 2,36 | 1,05 | 1,14 | -2,51 | 0,014 |
| Syndrome échec | 1,43 | 2,09 | 0,68 | 1,16 | -3,36 | 0,001 |
| Perfectionniste | 1,51 | 1,11 | 0,93 | 0,32 | 2,67 | 0,009 |
| Sous-performant | 1,35 | 2,05 | 0,85 | 1,18 | -3,23 | 0,002 |
| Agressif | 1,02 | 1,45 | 0,15 | 0,63 | -4,61 | 0,000 |
| Passif-agressif | 1,04 | 1,93 | 0,29 | 1,09 | -5,41 | 0,000 |
| Défiant | 1,04 | 1,66 | 0,20 | 0,99 | -4,19 | 0,000 |
| Hyperactif | 1,17 | 2,09 | 0,44 | 1,18 | -4,94 | 0,000 |
| Trouble attention | 1,51 | 2,47 | 0,90 | 1,28 | -4,07 | 0,000 |
| Immature | 1,17 | 2,11 | 0,38 | 1,21 | -5,03 | 0,000 |
| Rejeté par ses pairs | 1,13 | 1,36 | 0,40 | 0,75 | -1,89 | 0,062 |
| Gêné/retiré | 1,17 | 1,14 | 0,52 | 0,41 | 0,34 | 0,733 |
| Futur | 5,22 | 5,11 | 0,95 | 0,99 | 0,53 | 0,598 |
| Présent | 3,76 | 4,03 | 0,92 | 0,89 | -1,43 | 0,157 |
| Destin | 3,17 | 3,19 | 1,41 | 1,30 | -0,05 | 0,961 |
| Contrôle | 5,50 | 5,30 | 0,85 | 0,91 | 1,10 | 0,276 |
| Planification | 4,74 | 4,64 | 0,87 | 0,94 | 0,48 | 0,636 |

4.1.2 La consistance interne des instruments et la réduction de données

La consistance interne de chacune des échelles du questionnaire de Lens et Moreas (1996) relatif à la perspective future a été vérifiée. Le tableau 4.6 présente les caractéristiques psychométriques des 5 sous-échelles de cet instrument de mesure qui est lui-même composé de 47 items.

Tableau 4.6 Caractéristiques psychométriques des sous-échelles portant sur la perspective future

| Échelles | Nombre d'items | Moyennes (écarts-types) | Coefficient alpha |
|---|----------------|-------------------------|-------------------|
| Orientation vers le futur | 11 | 5,16 (0,99) | 0,87 |
| Orientation vers le présent | 11 | 3,91 (0,92) | 0,77 |
| Croyance que le destin détermine le futur | 4 | 3,20 (1,35) | 0,73 |
| Impression de contrôle sur le futur | 6 | 5,42 (0,87) | 0,64 |
| Capacité à planifier la réalisation de projets personnels | 15 | 4,79 (0,88) | 0,86 |

Le tableau 4.7 présente la matrice de corrélations des sous-échelles de la perspective future. Trois corrélations s'avèrent assez fortes (0,70; -0,59; 0,65). On peut y lire que les élèves qui ont une orientation vers le présent croient à la fois que le destin détermine leur futur (0,70). Aussi, la corrélation négative (-0,59) indique que lorsqu'ils sont orientés vers le présent, ils n'ont pas l'impression d'avoir du contrôle sur leur futur.

Puis, les élèves qui ont une orientation vers le futur estiment posséder la capacité à planifier la réalisation de projets personnels (0,65). Il est important de mentionner que ces relations sont bilatérales, c'est-à-dire qu'on ne peut pas dire quelle orientation détermine l'autre. Ainsi, les élèves qui ont l'impression d'avoir du contrôle sur leur futur n'ont pas une orientation vers le présent. Ces trois fortes corrélations laissent entendre que les cinq sous-échelles pourraient être regroupées en un nombre plus restreint de facteurs. Pour cette raison, une analyse factorielle s'en est suivie.

Tableau 4.7 Matrice de corrélations des sous-échelles de la perspective future (N = 163)

| | Futur | Présent | Destin | Contrôle |
|---------------|---------|---------|---------|----------|
| Futur | | | | |
| Présent | -0,32 * | | | |
| Destin | -0,37 * | 0,70 * | | |
| Contrôle | 0,47 * | -0,59 * | -0,49 * | |
| Planification | 0,65 * | -0,29 * | -0,27 * | 0,38 * |

* Corrélation significative au seuil de 0.01 (bilatéral)

L'analyse factorielle en composantes principales a été réalisée dans le but de regrouper les 5 sous-échelles de l'instrument de Lens et Moreas (1996) en un nombre plus petit de facteurs. Dans le cadre de celle-ci, seules les composantes dont la valeur propre était supérieure à 1 ont été extraites. En l'occurrence, deux facteurs ont été retenus. C'est suite à cela qu'une rotation varimax a été effectuée. Elle a pour but d'accomplir une configuration de saturations qui présentent un nombre maximum de tests saturant sur un nombre minimum de facteurs. Ses résultats ont produit une matrice que Kinnear et Gray (2005) qualifieraient de structure simple. Cette matrice est représentée dans le tableau 4.8. La valeur propre de la première composante est de 2,84 (56,8 % de variance expliquée) et celle de la seconde est de 1,06 (21,2 % de variance expliquée), pour un total de 78,1 % de variance expliquée par les deux facteurs. Le premier facteur est composé des échelles « présent », « destin » et « contrôle ». Il sera appelé, dans les pages qui suivent, « orientation vers le présent ». Le second facteur, de son côté, est formé des échelles « futur » et « planification ». Nous l'appellerons donc « orientation vers le futur ». La corrélation de Pearson calculée entre ces deux facteurs est de -0,45.

Tableau 4.8 Matrice des composantes après rotation

| Sous-échelles | Composantes | |
|---------------|--------------|-------------|
| | 1 | 2 |
| Futur | -0,25 | 0,87 |
| Présent | 0,90 | -0,13 |
| Destin | 0,87 | -0,15 |
| Contrôle | -0,71 | 0,37 |
| Planification | -0,14 | 0,90 |

En ce qui concerne l'échelle maison, celle relative à la typologie de Brophy, une matrice de corrélations et une analyse factorielle ont également été réalisées. À la lecture de cette matrice représentée par le tableau 4.9, on peut observer deux corrélations positives très fortes (0,82). L'une d'entre elles associe les « élèves passifs-agressifs » aux élèves « défiants ». Aussi, les « élèves hyperactifs » sont reconnus comme étant à la fois « immatures » par leur enseignant. Deux autres corrélations positives de forte intensité (0,78 et 0,78) ressortent de ce tableau : les élèves dits « défiants » sont identifiés comme étant « hyperactifs »; les élèves perçus comme étant « défiants » sont également reconnus comme « immatures ». Cette fois encore, ces relations sont bilatérales, c'est-à-dire qu'on ne peut pas dire quel profil agit sur l'autre. Ainsi, les élèves identifiés comme « immatures » sont également « défiants ». Le tableau 4.9 permet de saisir plus en profondeur l'ampleur de la force des relations existantes entre tous ces profils.

Tableau 4.9 Matrice de corrélations des 12 variables issues de la typologie de Brophy (N = 163)

| | faible | syndro | perfec | sous | agres | passif | défiant | hyper | trouble | immat | rejet |
|---------|---------|---------|----------|---------|---------|----------------|----------------|----------------|---------|---------|---------|
| faible | | | | | | | | | | | |
| syndro | ,67 (b) | | | | | | | | | | |
| perfec | -,01 | -,08 | | | | | | | | | |
| sous | ,59 (b) | ,68 (b) | -,12 | | | | | | | | |
| agres | ,18 (a) | ,41 (b) | -,09 | ,47 (b) | | | | | | | |
| passif | ,38 (b) | ,59 (b) | -,15 | ,71 (b) | ,63 (b) | | | | | | |
| défiant | ,24 (b) | ,53 (b) | -,17 (a) | ,62 (b) | ,65 (b) | ,82 (b) | | | | | |
| hyper | ,26 (b) | ,45 (b) | -,11 | ,51 (b) | ,70 (b) | ,74 (b) | ,78 (b) | | | | |
| trouble | ,59 (b) | ,61 (b) | -,06 | ,65 (b) | ,42 (b) | ,66 (b) | ,60 (b) | ,64 (b) | | | |
| immat | ,38 (b) | ,63 (b) | -,12 | ,66 (b) | ,56 (b) | ,76 (b) | ,78 (b) | ,82 (b) | ,71 (b) | | |
| rejet | ,32 (b) | ,45 (b) | -,06 | ,37 (b) | ,22 (b) | ,47 (b) | ,28 (b) | ,28 (b) | ,37 (b) | ,42 (b) | |
| géné | ,21 (b) | ,17 (a) | -,00 | ,21 (b) | -,08 | ,11 | -,06 | -,17 (a) | ,07 | -,07 | ,35 (b) |

(a) Corrélation significative au seuil de 0.05 (bilatéral)

(b) Corrélation significative au seuil de 0.01 (bilatéral)

Brophy regroupe les difficultés des élèves en quatre grandes catégories : 1) celles liées à la réussite scolaire; 2) celles d'hostilité; 3) celles rattachées au rôle d'apprenant; 4) celles d'ordre relationnel. Afin de vérifier empiriquement ces regroupements théoriques préalablement établis, une analyse factorielle des 12 profils de l'échelle de Brophy a été réalisée. L'analyse en composantes principales est le type d'extraction de facteurs qui a été utilisée avec rotation varimax.

Cette analyse factorielle a été réalisée sur les 12 items (profils). Seules les composantes dont la valeur propre était supérieure à 1 ont été extraites. L'analyse du graphique des valeurs propres pour chaque composante extraite montre que la courbe s'aplatit après le deuxième facteur (scree test). En l'occurrence, deux facteurs ont été retenus. Les valeurs propres (eigenvalues) de ces deux composantes sont respectivement de 6,52 (54,4 % de variance expliquée) et de 1,60 (13,35 % de variance expliquée) pour un total de 67,71 % de variance expliquée. Le tableau 4.10 présente les résultats de cette analyse après rotation varimax. Cette matrice des composantes après rotation montre que le premier facteur comprend huit items dont les saturations sont élevées. Nous l'avons appelé *difficultés scolaires et comportementales*. Le deuxième facteur, appelé *difficultés relationnelles*, en comprend deux. Un item (élève « à faible rendement ») montre des saturations équivalentes sur les deux facteurs, c'est pourquoi il est éliminé. L'item élève « trop perfectionniste » a quant à lui été rejeté pour ses très faibles saturations.

En résumé, l'analyse factorielle a permis de retenir deux facteurs. Le premier regroupe trois des quatre catégories proposées par Brophy : problèmes de réussite scolaire (deux profils), problèmes d'hostilité (trois profils) et problèmes liés au rôle d'apprenant (trois profils). Le deuxième facteur correspond à la quatrième catégorie (problèmes d'ordre relationnel; deux profils).

Tableau 4.10 Résultats de l'analyse factorielle de l'échelle de Brophy

| Profils d'élèves selon Brophy | Regroupements théoriques | Composante 1 | Composante 2 |
|-----------------------------------|---|--------------|--------------|
| Élève à faible rendement | Difficultés en lien avec la réussite scolaire | ,51* | ,56 |
| Élève au syndrome d'échec | | ,71 | ,46 |
| Élève trop perfectionniste | | -,22 | ,07 |
| Élève sous-performant | | ,76 | ,38 |
| Élève agressif | Difficultés liées à l'hostilité | ,74 | ,08 |
| Élève passif-agressif | | ,87 | ,33 |
| Élève défiant | | ,88 | ,07 |
| Élève hyperactif | Difficultés liées au rôle d'apprenant | ,92 | -,03 |
| Élève avec un trouble d'attention | | ,79 | ,36 |
| Élève immature | | ,92 | ,16 |
| Élève rejeté par ses pairs | Difficultés d'ordre relationnel | ,20 | ,79 |
| Élève gêné, retiré | | -,18 | ,84 |

* Saturations des items sur chaque facteur après rotation.

4.2 Les analyses relatives aux objectifs de recherche

Cette deuxième étape est consacrée aux analyses directement reliées aux objectifs poursuivis par cette étude. Le premier objectif était de comparer les élèves de classes de CPFT avec ceux de classes ordinaires avec l'aide de la typologie de Brophy et le second était de comparer leur perspective future. Le troisième objectif cherchait à approfondir notre connaissance des élèves de classes de CPFT en regard de leur perspective future et des profils de Brophy qui leur sont associés.

4.2.1 La comparaison des élèves de CPFT avec les élèves de classes ordinaires avec l'aide de la typologie de Brophy

Puisqu'il s'agit d'une recherche exploratoire, aucune hypothèse n'a été formulée. L'intérêt des analyses relatives à cet objectif, à cette étape-ci, est de prendre

connaissance des différences qui peuvent exister entre les élèves de classes ordinaires et de CPFT.

Tout d'abord, les analyses ont porté sur les variables indépendantes qui ont été obtenues précédemment par analyse factorielle, à partir des douze profils de Brophy, plus précisément sur : *difficultés scolaires et comportementales* et *difficultés relationnelles*. Les scores de ces deux variables ont été obtenus en calculant la moyenne des scores aux items qui les composaient (huit items pour la première et deux items pour la seconde). Les moyennes obtenues se sont élevées respectivement à 0,19 et à 0,09 pour les élèves de classes ordinaires contre 1,10 et 0,39 pour les élèves de CPFT. Les différences entre ces moyennes se sont avérées significatives, les scores des élèves de CPFT étant les plus élevés, tant pour les difficultés scolaires et comportementales ($t(161) = -8,74; p < 0,001$) que pour les difficultés relationnelles ($t(161) = -4,07; p < 0,001$).

Ces différences générales étant bien établies, nous avons voulu vérifier dans le détail comment elles se répercutaient pour chacun des douze profils de Brophy. Le tableau 4.11 offre des éléments d'information non négligeables. D'abord, les faibles moyennes des classes ordinaires illustrent que les élèves qui composent ces classes éprouvent peu de problèmes ciblés par la typologie de Brophy. En effet, puisque les moyennes sont toutes inférieures à 1, ceci suppose que les enseignants ont coté « pas du tout d'accord » à la plupart des items pour ces élèves.

Quant aux élèves des classes de CPFT, si on compare les 12 scores entre eux, les profils qui ressortent le plus sont ceux qui touchent le faible rendement, le syndrome d'échec, la sous-performance et le trouble de l'attention, tous des types associés à une faible réussite scolaire. Dans les classes ordinaires, ce sont les profils « faible rendement » et « trouble de l'attention » qui se distinguent des autres des autres profils, quoique de façon beaucoup moins prononcée. Ainsi, les enseignants de ces classes, de par les résultats qu'ils ont offerts, communiquent qu'ils font rarement face à des élèves qui sont aux prises avec des problèmes d'hostilité. Ce type de

problème ne semble également pas représenter la majorité des élèves des classes de CPFT. Parmi ce type de problèmes, c'est surtout le profil « passif-agressif » (1,05) qui est le plus associé aux élèves des classes de CPFT, bien que le fort écart-type (1,18) nous porte à croire que cela ne caractérise grandement que quelques élèves.

Le tableau 4.11 montre qu'il existe des différences significatives entre les deux types de classe relativement aux profils de Brophy. En effet, c'est uniquement pour le profil « trop perfectionniste » que l'on n'observe pas de différence significative entre les élèves des classes de CPFT et ordinaires, alors que six profils d'élèves (faible rendement, syndrome d'échec, sous-performance, agressivité passive, trouble d'attention et immaturité) présentent des différences équivalentes à une unité sur une échelle de zéro à trois. Il est à noter, d'ailleurs, que les moyennes des classes de CPFT sont toutes supérieures à celles des élèves de classes ordinaires, et ce pour tous les profils. En l'occurrence, ce sont les moyennes des profils « faible rendement », « trouble de l'attention », « syndrome d'échec » et « sous-performant » qui sont les plus fortes dans les classes de CPFT. C'est toutefois celui d'élève à « faible rendement » qui s'avère être le profil le plus représentatif des élèves des classes ordinaires (0,57), même s'il s'avère quand même beaucoup moins marqué que pour les élèves de CPFT.

Tableau 4.11 Différences entre les élèves de CPFT et ceux de classes ordinaires en lien avec la typologie de Brophy

| Profils | Classes ordinaires | | Classes de CPFT | | t | p |
|----------------------|--------------------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | Moy. | É.-T. | Moy. | É.-T. | | |
| Faible rendement | 0,57 | 0,90 | 1,53 | 1,04 | -6,27 | 0,000 |
| Syndrome d'échec | 0,23 | 0,55 | 1,34 | 0,97 | -8,99 | 0,000 |
| Trop perfectionniste | 0,20 | 0,53 | 0,28 | 0,73 | -0,77 | 0,441 |
| Sous-performant | 0,26 | 0,73 | 1,32 | 1,15 | -6,95 | 0,000 |
| Agressif | 0,09 | 0,33 | 0,55 | 0,89 | -4,43 | 0,000 |
| Passif-agressif | 0,06 | 0,29 | 1,05 | 1,18 | -7,27 | 0,000 |
| Défiant | 0,04 | 0,25 | 0,84 | 1,08 | -6,53 | 0,000 |
| Hyperactif | 0,23 | 0,45 | 1,04 | 1,16 | -5,85 | 0,000 |
| Trouble attention | 0,50 | 0,85 | 1,49 | 1,13 | -6,25 | 0,000 |
| Immature | 0,16 | 0,37 | 1,17 | 1,13 | -7,58 | 0,000 |
| Rejeté par les pairs | 0,06 | 0,29 | 0,45 | 0,77 | -4,18 | 0,000 |
| Gêné/retiré | 0,13 | 0,37 | 0,34 | 0,70 | -2,40 | 0,017 |

4.2.2 La comparaison de la perspective future des élèves de CPFT avec celle des élèves de classes ordinaires

Notre deuxième objectif de recherche était celui d'observer les différences sur le plan de la perspective future chez les élèves qui composent les deux types de classes. Dans le but de poursuivre cet objectif, des moyennes et des écarts-types ont été produits et un test t a été réalisé à partir des deux composantes retenues par l'analyse factorielle, soit l'orientation vers le présent et l'orientation vers le futur.

Le tableau 4.12 illustre les résultats de ces calculs statistiques. Il montre qu'il existe une différence significative en faveur des classes de CPFT en ce qui concerne

l'orientation vers le présent. Ce n'est cependant pas le constat auquel on arrive pour l'orientation vers le futur.

Tableau 4.12 Différences entre les élèves de CPFT et ceux de classes ordinaires en lien avec la perspective future

| | Classes ordinaires | | Classes de CPFT | | t | p |
|-----------------------------|--------------------|-------|-----------------|-------|-------|------|
| | Moy. | É.-T. | Moy. | É.-T. | | |
| Orientation vers le présent | 2,84 | 0,77 | 3,61 | 0,87 | -4,41 | 0,00 |
| Orientation vers le futur | 4,97 | 0,73 | 4,89 | 0,96 | 0,41 | 0,68 |

4.2.3 La contribution des caractéristiques identifiées par Brophy et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future

Notre troisième objectif vise à examiner l'effet des caractéristiques identifiées par Brophy et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future. Afin de répondre à celui-ci, deux analyses de régression ont été réalisées avec deux variables dépendantes différentes, soit l'orientation vers le futur et l'orientation vers le présent. Ces variables proviennent de l'analyse factorielle effectuée précédemment sur l'échelle de perspective future.

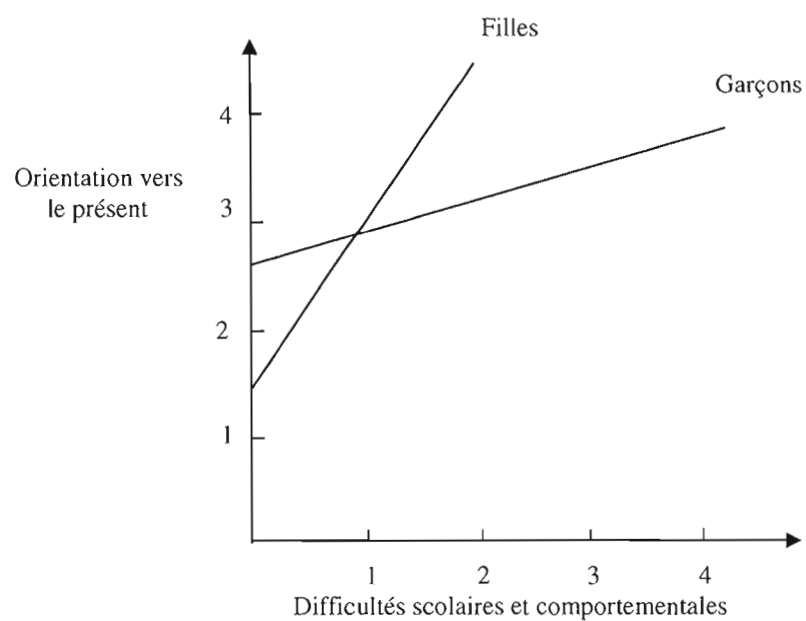
Les résultats des analyses de régressions hiérarchiques multiples sont présentés dans le tableau 4.13. Nous voulions connaître la contribution des caractéristiques des élèves (difficultés scolaires et comportementales et difficultés relationnelles) sur les deux variables dépendantes au-delà de la contribution des variables structurelles comme le sexe et l'appartenance à un type de classe. Comme des différences entre garçons et filles ont été trouvées, le sexe a été combiné aux autres variables pour déceler d'éventuels effets d'interaction. Pour ce qui est de l'orientation vers le futur, aucune variable ne contribue significativement à ses fluctuations.

Tableau 4.13 Résultats des analyses de régressions des deux variables dépendantes :
orientation vers le futur et orientation vers le présent

| | Coefficient B | Écart type | Coefficient Beta | t | p |
|--|------------------|------------|---------------------|-------|-------|
| Variable dépendante : Orientation vers le futur | | | | | |
| Constante | 5,38 | 0,42 | | 12,83 | 0,00 |
| Type de classe | -0,00 | 0,23 | -0,00 | -0,01 | 0,99 |
| Sexe | -0,11 | 0,27 | -0,07 | -0,41 | 0,69 |
| Classe X sexe | 0,01 | 0,12 | 0,01 | 0,07 | 0,95 |
| Difficultés scol. et comp. | 0,06 | 0,27 | 0,06 | 0,23 | 0,82 |
| Difficultés relationnelles | -0,31 | 0,22 | -0,17 | -1,39 | 0,17 |
| Diffic. scol. et comp. X sexe | -0,03 | 0,21 | -0,03 | -0,15 | 0,88 |
| Diffic. relationnelles X sexe | 0,04 | 0,11 | 0,05 | 0,38 | 0,70 |
| Variable dépendante : Orientation vers le présent | | | | | |
| Constante | 2,59 | 0,38 | | 6,86 | 0,00 |
| Type de classe | 0,48 | 0,20 | 0,27 | 2,38 | 0,02 |
| Sexe | -0,56 | 0,24 | -0,31 | -2,29 | 0,03 |
| Classe X sexe | 0,05 | 0,10 | 0,05 | 0,48 | 0,63 |
| Difficultés scol. et comp. | 0,82 | 0,25 | 0,70 | 3,35 | 0,001 |
| Difficultés relationnelles | -0,31 | 0,20 | -0,16 | -1,56 | 0,12 |
| Diffic. scol. et comp. X sexe | -0,42 | 0,19 | -0,41 | -2,20 | 0,03 |
| Diffic. relationnelles X sexe | 0,05 | 0,10 | 0,06 | 0,55 | 0,59 |

L'analyse de régression cherchant à prédire l'orientation vers le présent donne des résultats significatifs et porteurs d'informations. Tout d'abord, l'orientation vers le présent est plus prononcée chez les élèves de classes de CPFT que chez ceux de classes ordinaires. De plus, les garçons surpassent les filles à ce propos. Le tableau 4.13 montre aussi que les difficultés scolaires et comportementales prédisent également l'orientation vers le présent ($p = 0,01$). Cela signifie que ces difficultés contribuent à la variable dépendante au-delà de l'appartenance à un type ou l'autre de classe. Ce n'est toutefois pas le même scénario en ce qui concerne les difficultés relationnelles : ces dernières se révèlent non significatives ($p = 0,12$). Enfin, on lit qu'il y a un effet d'interaction entre la variable « difficultés scolaires et comportementales » et la variable « sexe ». L'impact de ces difficultés sur l'orientation vers le présent est plus prononcé chez les filles que chez les garçons, comme l'indique la figure 1. Cela signifie qu'une augmentation des difficultés prédit de façon significative une orientation vers le présent plus forte chez les filles. On peut alors conclure qu'il y a une augmentation de l'orientation vers le présent lorsqu'il y a une augmentation des difficultés scolaires et comportementales et que cette augmentation est significativement plus prononcée chez les filles.

Figure 1 Effets d'interaction entre les difficultés scolaires et comportementales et le sexe sur l'orientation vers le présent (variable dépendante)



CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, une interprétation des résultats sera effectuée. Suivront, les limites de cette présente étude.

5.1 La discussion des résultats en lien avec les trois objectifs de recherche

Cette étude poursuivait trois objectifs précis qui, eux, reposaient sur une connaissance des élèves qui composent les classes de CPFT. Elle s'intéressait, dans un premier temps, à comparer les élèves de CPFT avec ceux de classes ordinaires par rapport à la typologie de Brophy.

Les 12 profils créés par ce chercheur sont basés sur les perceptions des enseignants car le soutien que les élèves reçoivent d'eux dépend de leur capacité à bien identifier leurs difficultés. En l'occurrence, l'instrument de Brophy était conçu dans le but de bien isoler chaque comportement pour permettre aux enseignants de mieux les reconnaître et les identifier chez leurs élèves. Ce faisant, les résultats auxquels nous sommes arrivés par la passation des questionnaires aux enseignants sont différents selon les types de classes.

Les élèves des classes ordinaires, d'abord, sont très peu associés aux différents profils élaborés par Brophy. Cela s'explique par le fait qu'au secondaire, beaucoup d'élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage sont intégrés aux classes à effectif réduit (39 %), et ce, malgré que la Loi sur l'instruction préconise la classe ordinaire. Ils se retrouvent donc en quantité moins importante dans les classes

ordinaires et lorsqu'ils y sont, c'est que leurs difficultés sont plus légères ou moins gênantes pour les enseignants.

C'est surtout l'élève « à faible rendement » et celui ayant un « trouble de l'attention » qui sont les profils les plus représentatifs des difficultés vécues par les élèves de ces classes. Il ne s'agit pas ici, lorsqu'on réfère à l'élève « à faible rendement », d'un élève qui ne performe pas et qui s'en montre indifférent. Il s'agit plutôt d'un élève qui, malgré sa volonté de travailler, a de la difficulté à suivre les consignes, à mémoriser et à terminer ses travaux. Comme ces difficultés n'entravent pas la gestion de classe des enseignants et que ces élèves ne requièrent que de simples adaptations pédagogiques, il n'est pas étonnant qu'ils ne soient pas orientés vers des classes de CPFT. Il en est de même pour le profil d'élève avec un « trouble de l'attention ». Il caractérise les élèves qui se laissent facilement distraire par ce qu'ils voient et entendent. Leur grande distractibilité les empêche souvent de terminer les tâches qu'ils commencent, mais ces élèves ont un problème de type intériorisé qui n'affecte pas le bon fonctionnement de la classe.

Nous pouvons donc affirmer que les élèves des classes ordinaires vivent des difficultés en lien avec l'école, mais que celles-ci ne sont pas rattachées à un manque de contrôle personnel ni liées à un manque d'intérêt ou de motivation. Elles sont donc identifiées, d'après Potvin, Hardy et Paradis (1989), comme des difficultés qui produisent chez l'enseignant une perception positive de l'élève. Or, l'encouragement, l'aide pédagogique et la tolérance sont des attitudes de la part des enseignants qui deviennent spontanées. Ce faisant, leurs difficultés n'exigent pas un enseignement adapté ou la mise en place d'une gestion de classe particulière. Si nous nous fions au rationnel de ces mêmes auteurs, les élèves en difficulté des classes ordinaires, de par la représentation positive de leur enseignant à leur égard, profitent d'une relation harmonieuse et chaleureuse et bénéficient de gratifications régulières.

Les élèves de CPFT, pour leur part, répondent davantage aux critères de chacun des profils identifiés par Brophy. En effet, ils sont reconnus comme des élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage et de comportement. Il faut rappeler que même si la Loi sur l'instruction publique préconise l'intégration à la classe ordinaire, elle laisse une liberté aux commissions scolaires d'acheminer leurs élèves qui éprouvent des difficultés, sur la base de leur bilan des apprentissages, où elles jugent le plus favorable. Ainsi, on peut en déduire que ceux qui prennent place dans les classes de CPFT vivent des difficultés plus importantes et plus importunées pour les enseignants que ceux des classes ordinaires.

À la lumière des représentations des élèves par les enseignants, nous pouvons affirmer que les élèves de CPFT ont autant des difficultés d'ordre scolaire que comportemental. Sur le plan scolaire, ils sont identifiés comme ayant un « faible rendement », étant « sous-performants » et ayant un « syndrome d'échec ». Tout comme les élèves de classes ordinaires, certains élèves dits « à faible rendement » ont de la difficulté à répondre aux exigences malgré leur intérêt à réussir. Toutefois, d'autres « sous-performants » ne valorisent pas le travail scolaire et n'en effectuent qu'une faible quantité. Ceux qui ont un « syndrome d'échec », quant à eux, sont convaincus qu'ils ne peuvent pas réussir les tâches et cherchent, par conséquent, à les éviter ou ils les abandonnent rapidement. Sur le plan comportemental, les élèves de CPFT sont reconnus par leur enseignant comme n'étant pas particulièrement hostiles. Seuls certains élèves correspondent à ce portrait, mais il est faux de dire qu'il représente la majorité d'entre eux. À cet effet, le profil « passif-agressif » est plus représentatif que le profil « agressif ». Les enseignants rapportent que leurs élèves s'opposent ou les confrontent moins directement qu'indirectement. Leur résistance est présente, mais elle est moins affichée. Enfin, les élèves de CPFT, tout comme ceux des classes ordinaires, sont perçus comme ayant un « trouble de l'attention ». En l'occurrence, on en conclut qu'ils peuvent difficilement maintenir leur attention et

leur concentration sur une longue période. Cette difficulté semble, malgré tout, plus prononcée chez les élèves de CPFT que chez ceux de classes ordinaires.

Nous pouvons alors conclure que les élèves de CPFT sont associés à une plus grande variété de difficultés que les élèves de classes ordinaires, que celles-ci sont plus marquées et qu'elles sont sujettes, de par leur nature, au développement d'une perception plus négative chez l'enseignant. Effectivement, l'attribution que l'enseignant se fait de la cause responsable des difficultés de ses élèves affecte grandement la relation qu'il entretient avec eux (Potvin, Hardy et Paradis, 1989). Or, les représentations positives que les enseignants des classes ordinaires développent à l'égard de leurs élèves en difficulté peuvent expliquer pourquoi ils réussissent davantage, décrochent moins et obtiennent davantage leur diplôme que ceux de CPFT.

Si, de leur côté, les élèves de CPFT sont associés à des difficultés comportementales et que leurs difficultés d'apprentissage sont plus liées à un problème de volonté et de contrôle personnel, il est possible qu'ils soient davantage exposés à recevoir des blâmes et qu'ils récoltent plus fréquemment du rejet et des punitions. Mais, à l'inverse, les élèves des classes ordinaires profiteraient d'un soutien chaleureux de la part de leur enseignant. Ainsi, l'engagement envers l'école et la persévérance des élèves de CPFT devant les difficultés qu'ils rencontrent peuvent directement être affectés par la perception négative que leur enseignant développe à leur endroit. Cette interprétation est importante dans la mesure où elle donne une explication valable à l'écart de réussite, d'obtention de diplômes et de décrochage entre les élèves de CPFT et ceux en difficulté intégrés en classe ordinaire.

Comme Nurmi (1991) le mentionne, le développement des adolescents est associé à la réflexion et à la préparation de la vie future. Conséquemment, le deuxième objectif de cette étude était de comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle des élèves de classes ordinaires. Par perspective future, il est

question du degré d'investissement dans l'avenir (De Volder et Lens, 1982). De façon générale, les adolescents développent une perspective future à plus long terme que les adultes (Trommsdorff, 1993). Cependant, la performance scolaire, les échecs répétés, la comparaison sociale et le sentiment de compétence sont des variables qui l'influencent négativement (Bandura, 1993; Anderman et al., 1999). Or, chez les élèves de CPFT, bien que nous n'ayons pas formulé d'hypothèse à cet effet, il nous apparaissait probable qu'elle soit plus faible et de plus courte durée que celle des élèves de classes ordinaires.

Notre analyse nous permet de conclure que la perspective future des élèves de CPFT est orientée vers le présent. Cela signifie que ces élèves ont les caractéristiques suivantes : ils sont pour la plupart impulsifs; vivent un jour à la fois; ne font pas de sacrifices en vue du futur; sentent que le futur est imprévisible et que, par conséquent, ça ne sert à rien de s'y tracasser ou de le planifier; croient que le futur est inutile et qu'il n'est pas agréable d'y penser; n'ont pas confiance qu'ils peuvent le gérer et ne s'attendent pas à réussir ce qu'ils veulent. Cette orientation présente rime donc avec préoccupation immédiate, insouciance et faible contrôle ou attentes envers le futur.

À l'inverse, l'orientation vers le futur se traduit par la présence de projets et buts d'avenir, la planification d'actions et d'alternatives permettant d'atteindre les buts, des réflexions fréquentes relatives au futur et par la comparaison des accomplissements en lien avec ce qui était prévu d'accomplir. Cette orientation est donc fortement liée à la planification du futur, comparativement à l'orientation vers le présent qui, elle, est plus caractérisée par l'imprévisibilité.

Enfin, le troisième objectif était d'observer la contribution des caractéristiques identifiées par Brophy et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future. D'abord, les élèves de classes de CPFT ont une orientation vers le présent et celle-ci est en lien avec leurs difficultés scolaires et comportementales. On peut alors dire qu'il y a une augmentation de l'orientation vers le présent lorsqu'il y a une

augmentation des difficultés scolaires et comportementales chez les garçons et chez les filles. Toutefois, l'effet d'interaction montre que la relation est plus forte chez les filles, c'est-à-dire que leur orientation vers le présent s'accroît plus rapidement lorsqu'il y a présence de difficultés scolaires et comportementales. La comparaison sociale peut être une explication à ce constat. Nous savons effectivement que le modèle scolaire répond davantage aux filles puisque près de deux fois plus de garçons que de filles représentent la population d'élèves de 12-13 ans identifiée en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (MELS, 2006a). En l'occurrence, le fait de se démarquer négativement des autres filles peut encourager celles qui réussissent difficilement à se sentir dévalorisées et à diminuer la valeur des buts élevés (Banduras, 1993). Aussi, comme nous le savons, les conséquences affectives encourues par les échecs répétés peuvent provoquer de la frustration qui, à son tour, réduit l'extension temporelle de la perspective future (Bouffard, Lens et Nuttin, 1983). La frustration est une variable qui affecte grandement la perspective future parce qu'elle envahit l'espace de libre mouvement de la personne. Elle limite donc la planification de l'avenir ou de projets, en maintenant la personne dans une insouciance et une imprévisibilité. De plus, à l'étape de la planification ou de l'anticipation des buts, la connaissance du niveau de performance pouvant être atteint agit positivement sur la motivation. Ainsi, les filles qui éprouvent des difficultés scolaires et comportementales sont possiblement moins enclines à planifier leur futur (Banduras, 1993).

Le fait qu'aucune variable ne soit en lien avec l'orientation vers le futur alors que plusieurs le sont avec l'orientation vers le présent apparaît contre-intuitif. Il serait facile de présumer que l'une est l'inverse de l'autre, mais ce n'est pas le cas. En effet, d'une part, l'analyse factorielle des cinq échelles de la perspective future a donné deux facteurs, ce qui montre que la perspective future n'est pas un construit unidimensionnel, avec l'orientation vers le présent à un extrême et l'orientation vers le futur à l'autre. De plus, la corrélation de -0,45 entre les deux facteurs n'est pas

suffisamment grande pour que l'on accepte la présence d'un construit unidimensionnel.

Les garçons, pour leur part, ont une plus forte orientation vers le présent que les filles lorsqu'il n'y a pas présence de difficultés scolaires et comportementales. Lorsqu'elles font leur apparition, elles augmentent leur orientation vers le présent, sans toutefois atteindre celle des filles. Encore une fois, le sentiment de compétence, la frustration et la connaissance du niveau de performance peuvent expliquer ce résultat.

Pour repositionner cette recherche dans son contexte, il est important de spécifier à nouveau la clientèle d'élèves qui était à l'étude. Il s'agissait d'élèves qui ont fait leur entrée au secondaire en septembre 2009, à l'exception des deux classes de comparaison de secondaire III. Ils effectuent alors leur passage primaire-secondaire. Cette période en est une de fragilité de par les changements qui s'opèrent sur les plans biologiques et sociaux et de par les exigences et l'organisation scolaire du secondaire (Bradette et al., 1999; MEQ, 2003). À cet effet, Eccles et Midgley (1989) rapportent que l'environnement scolaire du secondaire ne répond pas aux besoins développementaux des adolescents. L'analyse des caractéristiques des élèves qui y font leur passage primaire-secondaire et qui ont déjà des difficultés d'apprentissage et de comportement s'avère donc essentielle pour prévenir l'accentuation de leurs difficultés en lien avec l'école et le décrochage éventuel. Les données obtenues dans cette étude sont donc représentatives de cette population d'élèves déjà identifiée « à risque ».

5.2 Les limites de la recherche

Cette étude, bien qu'elle ait généré des informations intéressantes et importantes quant aux caractéristiques des élèves de CPFT, elle renferme des limites qui restreignent sa portée.

Lors du recrutement des classes, nous nous sommes retrouvés devant quelques portes closes. Nous avons en effet sollicité plus de classes de CPFT et ordinaires que celles qui ont participé à cette étude. Cette difficulté liée au recrutement des classes nous a obligé à créer un échantillon de convenance composé de classes qui proviennent de deux régions administratives distinctes. Il s'agit d'une limite importante car non seulement certaines provenaient de Montréal et d'autres de Charlevoix, mais la répartition de celles-ci dans ces deux territoires était inégale. Or, toutes les classes ordinaires étaient de la région de Charlevoix, tout comme deux des classes de CPFT et les trois autres de CPFT provenaient de Montréal. Cette situation nous permet de dire que notre échantillon est non représentatif, surtout si l'on considère que les critères quant à l'envoi d'un élève vers les CPFT peuvent varier d'une commission scolaire à une autre. Quoique le fait d'avoir cinq classes de CPFT dans cinq écoles différentes rend plus représentatif l'échantillon de ce groupe.

Aussi, les classes ordinaires étaient de niveaux différents : une de secondaire I et deux de secondaire III. Le but qui était visé consistait à comparer des élèves de CPFT et de classes ordinaires en fonction de leur âge. Cependant, le faible échantillon n'a pas permis de rendre pertinent ce type de manœuvre. D'ailleurs, après l'analyse des moyennes d'âge des élèves de CPFT, nous avons compris qu'il aurait été plus pertinent de sélectionner des classes ordinaires de secondaire II. Les élèves de secondaire III étaient effectivement légèrement trop vieux comparativement à ceux de CPFT qui ont redoublé au cours de leur primaire.

Enfin, les mesures que nous avons obtenues dans l'étude étaient autorévéloées, c'est-à-dire que nous n'avons pu consulter les dossiers scolaires des élèves pour

obtenir des éléments les concernant ou encore vérifier par d'autres sources la véracité de leurs réponses concernant la perspective future. Ainsi, les résultats académiques avec lesquels nous avons composé étaient ceux que les élèves avaient inscrits dans leur questionnaire-réponses. Elles n'ont donc pas fait l'objet d'une consolidation ou d'une vérification ultérieure. Leurs réponses au sujet de leur perspective future n'ont également pas été vérifiées afin qu'elles les représentent le plus fidèlement. Pour cette raison, il est important de se rappeler qu'il s'agit d'une étude qui traite de perceptions, qu'il s'agisse de la perception que les élèves ont d'eux-mêmes ou que leur enseignant a d'eux. Ce biais était à la fois inévitable puisque pour mesurer la représentation que les adolescents ont de leur avenir, nous devons questionner les principaux intéressés, soit : les élèves eux-mêmes. Toutefois, cette recherche a le mérite d'avoir deux sources d'information, celle des enseignants et celle des élèves. Cela a pour effet d'augmenter sa validité.

Les perceptions que les enseignants ont des difficultés de leurs élèves ne nous ont pas permis de retrouver empiriquement les quatre regroupements théoriques élaborés par Brophy. Ces représentations des élèves par les enseignants sont centrales dans les relations pédagogiques car elles influencent les comportements de ces derniers à leur égard.

Pourtant, à la lecture des données obtenues, il existe peu de différences entre les perceptions qu'ils se font de chacun de leurs élèves. À cela, plusieurs hypothèses peuvent être émises. D'abord, il est possible qu'il y ait eu un effet halo, c'est-à-dire que les enseignants aient généralisé certaines caractéristiques de leurs élèves à l'ensemble de leur personnalité. Aussi, l'échelle de 1 à 4 de l'instrument de mesure relatif à la typologie de Brophy comportait peut-être trop peu de nuances de façon à permettre aux enseignants de bien décrire leurs élèves. Ainsi, la description de chacune de ces difficultés était peut-être trop générale pour permettre aux enseignants de bien saisir leurs subtilités. Par contre, nous devons noter que le choix d'utiliser cet instrument était audacieux puisqu'aucun n'avait encore été élaboré à partir du

construit théorique de Brophy, construit qui est solidement appuyé sur la littérature du domaine. Ensuite, notre troisième hypothèse est à l'effet que les résultats reflètent et décrivent bien les élèves de CPFT et de classes ordinaires. Il est effectivement possible que les élèves des classes de CPFT cumulent l'ensemble des difficultés sur les plans scolaire et comportemental et que ceux des classes ordinaires n'aient que très peu de difficultés, sinon quelques-unes aux plans scolaire et attentionnel. Si nous poursuivons dans cette logique, on pourrait alors croire que ceux qui ont uniquement des problèmes de comportement sont orientés vers des classes de troubles de comportement.

CONCLUSION

Les statistiques montrent qu'au secondaire, contrairement au primaire, les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage sont plus rarement intégrés à la classe ordinaire. Ces élèves sont pour la plupart orientés vers des classes à effectif réduit, souvent connues sous l'appellation CPFT. Cependant, malgré qu'ils profitent d'adaptations aux plans structurels et pédagogiques, ils obtiennent près de quatre fois moins leur diplôme que ceux qui éprouvent également des difficultés d'apprentissage et d'adaptation mais qui sont inscrits dans le parcours dit régulier. Aussi, ils abandonnent près de deux fois plus leurs études que cette autre population d'élèves.

En l'occurrence, cette recherche a tenté de mieux connaître les élèves de CPFT en passant par l'identification de leurs types de difficultés ainsi que par leur engagement face à l'avenir. Puisqu'aucune autre étude n'avait été faite sur le sujet, notre intérêt premier était d'établir des relations entre différentes variables, c'est-à-dire celles liées aux caractéristiques d'apprenants et celles rattachées à la perspective future. Toutefois, nous espérons que nos résultats puissent servir aux enseignants, conseillers en orientation et aux autres intervenants qui gravitent autour de ces élèves en les encourageant à modifier leurs pratiques.

Nous suggérons, à cet effet, que pour soutenir la motivation des élèves de CPFT, les intervenants doivent tenir compte de leur perspective future qualifiée d'orientée vers le présent. Or, ils doivent privilégier l'établissement de buts rapprochés qui puissent servir d'étapes à un but final distant. Cela signifie qu'ils doivent miser sur le « ici et le maintenant » en les incitant à formuler des objectifs dont leur réalisation est dans un délai court. Ils doivent également travailler avec eux leur perception d'absence de contrôle à l'égard de leur avenir en effectuant des

retours réguliers sur leurs accomplissements et leurs réussites qui sont en lien avec l'effort. Aussi, les enseignants doivent être à l'affût du type de perceptions qu'ils développent à l'endroit de leurs élèves car celui-ci peut nuire à la relation pédagogique et ainsi affecter leur degré d'investissement.

Plus précisément, nous espérons que cette recherche soit la première d'une série d'autres études autour de ce sujet. Nous souhaitons, en effet, qu'elle suscite un intérêt suffisamment élevé pour que d'autres membres de la communauté scientifique développent un ou des outils d'intervention qui puissent aider les acteurs du milieu scolaire à maintenir les élèves de CPFT sur les bancs de l'école et à les encourager à persévérer malgré leurs difficultés. Nos résultats offrent des pistes intéressantes et porteuses d'informations sur cette clientèle d'élèves puisqu'ils révèlent la nature de leurs réflexions à l'égard de l'avenir et nous savons que ces dites réflexions influencent grandement la poursuite de la vie en affectant non seulement les décisions concernant le futur, mais aussi les actions immédiates.

Enfin, comme les pensées des élèves de CPFT sont orientées vers le présent, leur degré d'investissement dans l'avenir n'est pas le même que celui des autres adolescents qui, eux, peuvent se projeter au-delà de l'âge de la trentaine. Pourtant, la projection dans l'avenir est associée au développement de l'identité et elle est liée à une saine santé mentale. Il devient alors impératif de se servir des nouvelles données que cette étude vient de générer. Nous devons, dans un premier temps, tenir compte des caractéristiques de leur perspective future que l'on vient de mettre en lumière et, dans un deuxième temps, se servir de celles-ci pour encourager une plus grande implication de leur part dans leur parcours scolaire. Des recherches plus poussées sur le « comment susciter leur engagement » seraient ainsi très pertinentes et prometteuses.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES ET AUX ENSEIGNANTS

ET CLÉ DE CORRECTION DE L'INSTRUMENT DE LENS ET MORÉAS (1996)

LES PERCEPTIONS DE L'AVENIR DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Je suis une étudiante de maîtrise à l'Université du Québec à Montréal et je m'intéresse au regard que vous portez sur votre avenir. Avez-vous des projets en tête? Croyez-vous pouvoir les réaliser? Pensez-vous que leur réalisation dépend de vous ou d'autres éléments hors de votre contrôle?

Pour que vous puissiez m'aider dans ma recherche, j'aurais besoin que vous répondiez à un questionnaire formé de deux sections. Il est important pour moi que vos réponses reflètent réellement vos pensées. Prenez le temps nécessaire pour bien y répondre. Vous aurez uniquement besoin d'écrire des mots dans la première et la dernière section, celle réservée aux renseignements généraux et aux genres de personnes. Sinon, vous aurez simplement à encrer le chiffre correspondant à votre réponse.

Toutes les réponses que vous me fournirez resteront confidentielles et serviront uniquement à ma recherche.

Merci de collaborer à mon projet, c'est grandement apprécié.

Renée Cliche
Étudiante à la maîtrise en éducation
Directeur de recherche : Frédéric Legault
Département d'éducation et de formation spécialisée

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

- 1) Quel est ton nom ? _____
- 2) Quel est le nom de ton école ? _____
- 3) Quel est ton niveau scolaire ? Sec. 1 ☐ Sec. 3 ☐ Autre : _____
Cheminement particulier ☐
- 1) Quel est ton âge ? 12 ans ☐ 13 ans ☐ 14 ans ☐ 15 ans ☐
16 ans ☐ Autre : _____
- 2) Quel est ton sexe ? Fille ☐ Garçon ☐
- 3) Quelle langue parles-tu à la maison ? Français ☐ Anglais ☐ Autre : _____
- 4) Dans quel pays es-tu né ? _____
- 5) Dans quelle ville es-tu né ? _____

PORTRAIT SCOLAIRE

- 1) Quand tu étais au primaire, as-tu déjà redoublé/recommencé une année scolaire ?
Oui ☐ Non ☐
- 2) Au secondaire, as-tu déjà redoublé/recommencé une année scolaire ?
Oui ☐ Non ☐
- 3) Quelle était ta moyenne **générale** dans ton dernier bulletin ? _____%
- 4) Quelle était ta moyenne en **français** dans ton dernier bulletin ? _____%
- 5) Quelle était ta moyenne en **mathématiques** dans ton dernier bulletin ? _____%
- 6) Quel est le dernier niveau scolaire atteint par tes parents ?

| | |
|--------------------------------|--------------------------------|
| <u>Père</u> | <u>Mère</u> |
| a) Études primaires complétées | a) Études primaires complétées |

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| b) Études secondaires complétées | b) Études secondaires complétées |
| c) Études collégiales complétées | c) Études collégiales complétées |
| d) Études universitaires complétées | d) Études universitaires complétées |
| e) Ne sais pas | e) Ne sais pas |
| f) Ne s'applique pas | f) Ne s'applique pas |

Section 1 Comment perçois-tu ton avenir?

Cette section comporte 50 énoncés. Je te demande de lire très attentivement chacun de ces énoncés et d'exprimer le plus honnêtement possible à quel point ils sont vrais ou dans quelle mesure ils te caractérisent. Pour chaque énoncé, tu dois répondre à la question « **Dans quelle mesure cela me caractérise-t-il** »? Tu utilises les **chiffres de 1 à 7** qui correspondent à l'une des alternatives suivantes. Plus le chiffre est élevé, plus tu considères que la phrase te caractérise.

Avant de commencer, prends une minute pour réfléchir aux buts que tu aimerais réaliser dans les prochaines années. Réponds ensuite aux énoncés en pensant à ces buts.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-----------------|------|-------------|-----------------|-------------|------|-----------------|
| Totalement faux | faux | plutôt faux | ni vrai ni faux | plutôt vrai | vrai | totalement vrai |

- _____ 1. Je réfléchis beaucoup au futur.
- _____ 2. J'agis seulement pour satisfaire mes préoccupations du moment considérant que je m'occuperai en temps et lieu des problèmes qui pourraient survenir plus tard.
- _____ 3. Je considère toujours plusieurs façons pour atteindre un but.
- _____ 4. J'essaie de me tenir au courant des développements économiques, sociaux, et politiques afin d'augmenter mes chances de réaliser mes buts.
- _____ 5. J'ai confiance que je peux gérer moi-même mon futur.
- _____ 6. J'ai plusieurs buts pour le futur.
- _____ 7. Je pense que ce n'est pas vraiment nécessaire de penser au futur dans la vie.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------------|------|----------------|--------------------|----------------|------|--------------------|
| Totalement faux | faux | plutôt faux | ni vrai ni faux | plutôt vrai | vrai | totalement vrai |

- _____ 8. J'ai beaucoup pensé à ce que je vais faire dans le futur.
- _____ 9. Je fais les choses sans trop réfléchir, je prends mes décisions rapidement sur le moment.
- _____ 10. Je pose des actions qui me permettent d'augmenter mes chances de réaliser mes projets.
- _____ 11. Ça ne sert vraiment à rien de se tracasser à propos du futur car ce qui arrivera, arrivera.
- _____ 12. Dans le futur, je m'attends à réussir ce qui me tient le plus à cœur.
- _____ 13. Je vois mon futur comme étant quelque chose d'utile.
- _____ 14. C'est plus important de jouir pleinement d'une activité présente que de penser à son utilité future.
- _____ 15. J'ai un but dans la vie.
- _____ 16. Je n'agis que pour satisfaire mes préoccupations du moment considérant que le futur s'arrangera de lui-même.
- _____ 17. Je pense en termes d'actions, de conséquences, d'améliorations et de résultats.
- _____ 18. Ma vie est contrôlée par ma destinée plutôt que par mes actions.
- _____ 19. Penser au futur est agréable pour moi.
- _____ 20. Je perçois mon futur comme étant quelque chose qui dépend des autres.
- _____ 21. Ça ne sert à rien de penser au futur car il est imprévisible.
- _____ 22. Je fais certains préparatifs en vue du futur.
- _____ 23. Je ne me soucie pas actuellement des problèmes et des obstacles qui pourraient interférer avec la réalisation de mes projets. J'agirai, en temps et lieu, lorsqu'ils se présenteront.
- _____ 24. J'ai planifié une série d'actions en vue d'atteindre mon prochain but et je sais quand je les mettrai à exécution.
- _____ 25. Je pense que c'est inutile de planifier trop longtemps à l'avance car les choses ne se produisent pas souvent comme on les avait prévues.
- _____ 26. J'imagine comment les choses pourraient être dans le futur.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------------|------|----------------|--------------------|----------------|------|--------------------|
| Totalement faux | faux | plutôt faux | ni vrai ni faux | plutôt vrai | vrai | totalement vrai |

- _____ 27. Je pense qu'il est habituellement inutile de faire des sacrifices dès maintenant étant donné qu'on peut s'occuper du futur plus tard.
- _____ 28. J'évalue souvent si les buts que j'ai atteints sont ceux que j'avais prévu d'accomplir.
- _____ 29. Quand je fais le bilan de ce que j'ai accompli, ça me motive à faire plus d'efforts.
- _____ 30. Je perçois mon futur comme étant quelque chose qui dépend totalement de l'extérieur.
- _____ 31. En général, j'agis rapidement sans trop réfléchir.
- _____ 32. Souvent, j'adopte un comportement particulier dans le but d'atteindre des résultats qui ne pourront se réaliser que dans plusieurs années.
- _____ 33. De façon générale, j'ignore les avertissements à propos de problèmes possibles car je pense que ces problèmes seront résolus avant qu'ils atteignent un niveau de crise.
- _____ 34. Lorsque je planifie la réalisation de mes buts, je tiens compte des problèmes et des obstacles possibles et j'essaie de trouver une façon de les éviter par mes actions présentes et futures.
- _____ 35. Je planifie la plus grande partie de ma vie autour de quelques buts principaux.
- _____ 36. Je ne fais pas les choses qui seraient bonnes pour moi, si elles ne sont pas agréables dès maintenant.
- _____ 37. Je peux adapter mes projets assez facilement lorsqu'il y a des circonstances inattendues.
- _____ 38. Je me fixe des buts qui prendront des mois ou des années à atteindre.
- _____ 39. Je me laisse mener vers le futur au fil du temps. Je m'adapte aux circonstances lorsque c'est nécessaire, mais je ne me prépare pas à ce qui pourrait arriver dans le futur.
- _____ 40. Je divise un but important (que je ne pourrai atteindre que dans un futur lointain) en plusieurs parties que je devrai accomplir les unes après les autres en vue de réaliser ce but ultime.
- _____ 41. Je pense vraiment peu au futur.

| | | | | | | |
|--------------------|------|----------------|--------------------|----------------|------|--------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Totalement faux | faux | plutôt faux | ni vrai ni faux | plutôt vrai | vrai | totalement vrai |

- _____ 42. Lorsque je fais quelque chose, je veux voir les résultats rapidement.
- _____ 43. Je suis conscient(e) des conséquences présentes et futures de mes décisions et de leur impact sur mon futur.
- _____ 44. J'essaie de vivre un jour à la fois.
- _____ 45. Sachant que je ne peux atteindre qu'un nombre limité de buts, je compare les diverses possibilités et je choisis les buts qui me conviennent le plus.
- _____ 46. Les activités les plus importantes pour moi sont celles dont je peux rapidement voir leurs conséquences.
- _____ 47. Je recherche activement de l'information afin d'améliorer la planification de mes buts.
- _____ 48. Lorsque je planifie comment je réaliserai mes buts, je ne tiens pas seulement compte des problèmes possibles, mais également des occasions pouvant se présenter au cours de la réalisation de ces buts.
- _____ 49. Il me semble que ce n'est pas logique de se tracasser à propos du futur puisque le destin déterminera ce qui arrivera.
- _____ 50. Lorsque je choisis ce que je veux accomplir à un moment précis, je tiens compte de tous les domaines de ma vie (famille, activités, vie sociale, vie amoureuse).

Clé de correction du questionnaire de Lens et Moréas (1996)

Section ④ Comment perçois-tu ton avenir?

a) Le construit du questionnaire Test de Perspective temporelle future, de Lens & Moreas, 1996.

Les items correspondant au questionnaire qui évaluent l'orientation vers le futur et la présence de projets personnels sont :

- 1) Je réfléchis beaucoup au futur.
- 6) J'ai plusieurs buts pour le futur.
- 7) Je pense que ce n'est pas vraiment nécessaire de penser au futur dans la vie.
- 8) J'ai beaucoup pensé à ce que je vais faire dans le futur.
- 15) J'ai un but dans la vie.
- 4) Je fais certains préparatifs en vue du futur.
- 26) J'imagine comment les choses pourraient être dans le futur.
- 32) Souvent, j'adopte un comportement particulier dans le but d'atteindre des résultats qui ne pourront se réaliser que dans plusieurs années.
- 35) Je planifie la plus grande partie de ma vie autour de quelques buts principaux.
- 38) Je me fixe des buts qui prendront des mois ou des années à atteindre.
- 41) Je pense vraiment peu au futur.

Les items correspondant au questionnaire qui évaluent l'orientation vers le présent ou l'absence d'orientation vers le futur sont :

- 2) J'agis seulement pour satisfaire mes préoccupations immédiates considérant que je m'occuperai en temps et lieu des problèmes qui pourraient survenir plus tard.
- 9) Je fais les choses de façon impulsive, je prends mes décisions sous l'impulsion du moment.

- 14) C'est plus important de jouir pleinement d'une activité présente que de penser à son utilité future.
- 16) Je n'agis que pour satisfaire mes préoccupations immédiates considérant que le futur s'arrangera de lui-même.
- 23) Je ne me soucie pas actuellement des problèmes et des obstacles qui pourraient interférer avec la réalisation de mes projets. J'agirai, en temps et lieu, lorsqu'ils se présenteront.
- 27) Je pense qu'il est habituellement inutile de faire des sacrifices dès maintenant étant donné qu'on peut s'occuper du futur plus tard.
- 31) J'agis généralement sous l'impulsion du moment.
- 33) De façon générale, j'ignore les avertissements à propos de problèmes possibles car je pense que ces problèmes seront résolus avant qu'ils atteignent un niveau de crise.
- 36) Je ne fais pas les choses qui seraient bonnes pour moi, si elles ne sont pas agréables dès maintenant.
- 39) Je me laisse mener vers le futur au fil du temps. Je m'adapte aux circonstances lorsque c'est nécessaire, mais je ne me prépare pas à ce qui pourrait arriver dans le futur.
- 42) Mon comportement est influencé uniquement par les résultats immédiats (jours ou semaines) de mes actions.
- 44) J'essaie de vivre un jour à la fois.
- 46) Puisque mes activités quotidiennes ont des conséquences concrètes, elles sont plus importantes pour moi que les activités qui n'auront de conséquences que dans un futur lointain.

Les items correspondant au questionnaire qui évaluent **la croyance que le destin détermine le futur** sont :

- 11) Ça ne sert vraiment à rien de se tracasser à propos du futur car ce qui arrivera, arrivera.
- 18) Ma vie est contrôlée par ma destinée plutôt que par mes actions.
- 21) Ça sert à rien de penser au futur car il est imprévisible.
- 25) Je pense que c'est inutile de planifier trop longtemps à l'avance car les choses ne se produisent pas souvent comme on les avait prévues.

- 49) Il me semble que ce n'est pas logique de se tracasser à propos du futur puisque le destin déterminera ce qui arrivera.

Les items correspondant au questionnaire qui évaluent l'impression d'avoir du contrôle sur son futur sont :

- 5) J'ai confiance que je peux gérer moi-même mon futur.
- 12) Dans le futur, je m'attends à réussir ce qui me tient le plus à cœur.
- 13) Je vois mon futur comme étant quelque chose d'utile.
- 19) Penser au futur est agréable pour moi.
- 17) Je perçois mon futur comme étant déterminé par les autres.
- 30) Je perçois mon futur comme étant quelque chose qui dépend totalement de l'extérieur. (-)

Les items correspondant au questionnaire qui évaluent la capacité à planifier la réalisation de projets personnels sont :

- 3) Je considère toujours plusieurs alternatives pour atteindre un but.
- 4) J'essaie de me tenir au courant des développements économiques, sociaux, et politiques afin d'augmenter mes chances de réaliser mes buts.
- 10) Puisque le futur est toujours risqué ou incertain, j'essaie de voir comment je peux augmenter mes chances de réaliser mes projets par les actions que je pose actuellement.
- 17) Je pense en termes d'actions, de conséquences, d'améliorations et de résultats.
- 24) J'ai planifié une série d'actions en vue d'atteindre mon prochain but et je sais quand je les mettrai à exécution.
- 28) Je compare souvent ce que j'ai déjà accompli à ce que j'avais prévu accomplir.
- 29) Les écarts entre ce que j'ai accompli et ce que j'avais prévu accomplir me motivent à faire plus d'efforts afin de réduire ces différences.
- 34) Lorsque je planifie la réalisation de mes buts, je tiens compte des problèmes et des obstacles possibles et j'essaie de trouver une façon de les éviter par mes actions présentes et futures.
- 37) Mes projets sont suffisamment flexibles pour s'adapter à des circonstances inattendues.

- 40) Je divise un but important (que je ne pourrai atteindre que dans un futur lointain) en buts secondaires que je devrai accomplir les uns après les autres en vue de réaliser ce but ultime.
- 43) Je suis conscient(e) des conséquences immédiates et futures de mes décisions et de leur impact sur mon futur.
- 45) Sachant que je ne peux atteindre qu'un nombre limité de buts, je compare les diverses possibilités et je choisis les buts qui me conviennent le plus.
- 47) Je recherche activement de l'information afin d'améliorer la planification de mes buts.
- 48) Lorsque je planifie comment je réaliserai mes buts, je ne tiens pas seulement compte des problèmes possibles, mais également des opportunités pouvant se présenter au cours de la réalisation de ces buts.
- 50) Lorsque je choisis ce que je veux accomplir à un moment précis, je tiens compte de tous les domaines de ma vie (famille, activités, vie sociale, vie amoureuse).

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

LES PROFILS ADAPTATIFS DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

Je suis une étudiante de maîtrise à l'Université du Québec à Montréal et j'effectue une recherche afin de décrire et d'analyser la perspective future des élèves du secondaire. Puisque l'établissement de buts est un élément de bien-être psychologique, d'investissement, d'intensité et de persévérance, je m'intéresse à identifier les aspects de la perspective future des élèves de cheminements particuliers de formation temporaire et à les comparer avec ceux des élèves de classes ordinaires.

Pour m'aider dans ma recherche, j'aurais besoin que vous répondiez à un questionnaire qui me permettra de mieux connaître les élèves avec lesquels vous travaillez. Ce questionnaire définit 12 profils d'élèves en difficulté. Je vous demanderais de décrire chacun de vos élèves selon ces profils à l'aide d'une échelle sur 4 points.

Je suis consciente que ce questionnaire est volumineux, c'est pourquoi je vous invite à prendre le temps nécessaire pour y répondre.

Toutes les réponses que vous me fournirez resteront confidentielles et serviront uniquement à ma recherche.

Merci de votre contribution à mon projet. Je vous remercie sincèrement.

Renée Cliche
Étudiante à la maîtrise en éducation

Directeur de recherche : Frédéric Legault
Département d'éducation et de formation spécialisée

APPENDICE B

LETTRES DE CONSENTEMENT

LETTRES AUX DIRECTIONS

Montréal, le __ mai 2009

Monsieur le directeur, Madame la directrice,

Par la présente lettre, nous sollicitons votre accord pour que des enseignants de votre école et les élèves de leur classe puissent participer au projet de recherche intitulé : Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.

Nous annexons une lettre et un résumé des implications de la recherche destinés aux enseignants qui expliquent les motifs et les objectifs de cette recherche, ses retombées scientifiques et pratiques, la contribution qui est demandée aux enseignants et à leurs élèves, de même que les garanties de confidentialité que nous leur assurons.

Nous nous engageons à vous remettre un rapport qui, sans toutefois vous permettre d'identifier les élèves ou même les classes participantes, sera l'occasion pour vous d'obtenir des informations précieuses sur :

- Les profils d'élèves du premier cycle du secondaire dans les classes de cheminements particuliers de formation temporaire et dans les classes régulières.
- Les aspects de la perspective future des élèves de cheminements particuliers de formation temporaire et de classes régulières.
- La perspective future des élèves de cheminements particuliers selon les profils auxquels ils sont associés.

Je vous remercie de l'attention que vous portez à cette lettre.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Renée Cliche
Étudiante à la maîtrise
Dép. d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Frédéric Legault
Professeur
Dép. d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Résumé de la recherche

Titre

Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.

Problématique

Une étude menée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), montre que les taux d'abandon et d'échec scolaires au secondaire sont très importants chez les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation qui fréquentent les classes de cheminements particuliers. Ces élèves obtiennent près de quatre fois moins leur diplôme que les élèves qui éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation mais qui sont inscrits dans le parcours régulier. Aussi, ils abandonnent près de deux fois plus au cours des cinq années du secondaire. Des recherches récentes sur la perspective future montrent que les réflexions à l'égard de l'avenir influencent grandement la poursuite de la vie des adolescents en stimulant leur persévérance, leur implication et leur rendement en vue de faire cheminer les buts qu'ils se sont fixés. En conséquence, **la présente recherche tente de cerner** le rapport que les élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage bien précises développent à l'égard de leur propre avenir.

Objectifs de la recherche

L'accord des parents, ainsi que celui des élèves sont indispensables à l'atteinte des objectifs de cette recherche, qui sont les suivants :

1. Comparer les élèves de CPFT avec les élèves de classes régulières avec l'aide de la typologie d'élèves en difficulté sur les plans social et scolaire.
2. Comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle des élèves de classes régulières;
3. Examiner la contribution des difficultés et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future.

Retombées de la participation des élèves à cette recherche

À la fin de cette recherche, nous enverrons aux enseignants qui participent un rapport qui, sans identifier nommément les élèves, leur permettra :

- D'obtenir les profils d'élèves de CPFT et de classes régulières;
- De cerner la perspective future des élèves de CPFT et de classes régulières;
- De comparer les profils d'élèves de CPFT avec ceux de classes régulières;
- De comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle de classes régulières;
- D'obtenir des liens entre les profils d'élèves et la perspective future des élèves de CPFT.

Résumé des implications découlant de votre engagement

Projet : Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire

La participation que nous sollicitons de votre part et de celle de vos élèves

La participation consiste essentiellement à ceci :

- 1) Au mois de juin, nous effectuerons une visite d'information en classe, d'une durée d'environ 15 minutes, pour décrire le projet de recherche aux élèves, solliciter leur participation et leur demander de faire signer un formulaire de consentement par leurs parents. À cette occasion, nous vous demandons de récupérer ces formulaires dans les journées qui suivront notre visite et, le cas échéant, de faire des rappels à ceux qui auraient oublié.
- 2) Nous effectuerons une autre visite à votre école au cours du mois de juin pour recueillir les formulaires de consentement des parents et des élèves et nous conviendrons avec vous d'une date pour la passation des questionnaires aux élèves. Nous vous laisserons à cette même occasion le questionnaire que vous aurez à remplir. Ce dernier portera sur les caractéristiques sociales et académiques de vos élèves.
- 3) Au moment qui aura été convenu avec vous, nous nous présenterons en classe pour que les élèves remplissent leur questionnaire. Avant de quitter, nous récupérerons votre questionnaire dûment complété ainsi que ceux des élèves.

Même si vous acceptez aujourd'hui de participer, vous avez entière liberté de refuser de répondre à certaines questions ou même de vous retirer complètement du projet de recherche quand bon vous semblera. Uniquement nous aurons accès aux analyses de données. Celles-ci seront faites par la soussignée, assistée par son directeur de maîtrise. Aucune analyse individuelle ne sera divulguée, car la banque de données ne contiendra que des numéros et des nombres et ce sont les données de groupe seulement qui feront l'objet d'analyses statistiques. Une fois la gestion des données complétée, les questionnaires seront détruits.

LETTRES AUX ENSEIGNANTS



Montréal, le ____ juin 2009

Objet : Participation à un projet de recherche sur la perspective future

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre participation au projet de recherche intitulé : Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.

Une étude menée par le MELS (2006), réalisée sur une période de six ans, montre que les taux d'abandon et d'échec scolaires au secondaire sont très importants chez les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation qui fréquentent les classes de cheminements particuliers. Ces élèves obtiennent près de quatre fois moins leur diplôme que les élèves qui éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation mais qui sont inscrits dans le parcours régulier. Aussi, ils abandonnent près de deux fois plus au cours des cinq années du secondaire. Des recherches récentes sur la perspective future montrent que les réflexions à l'égard de l'avenir influencent grandement la poursuite de la vie des adolescents en stimulant leur persévérance, leur implication et leur rendement en vue de faire cheminer les buts qu'ils se sont fixés. En conséquence, **la présente recherche tente de cerner** le rapport que les élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage bien précises développent à l'égard de leur propre avenir.

Votre accord, ainsi que celui de vos élèves et de leurs parents sont indispensables à l'atteinte des objectifs de cette recherche. Les voici :

1. Comparer les élèves de CPFT avec les élèves de classes régulières avec l'aide de la typologie d'élèves en difficulté sur les plans social et scolaire.
2. Comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle des élèves de classes régulières;
3. Examiner la contribution des difficultés et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future.

Les retombées de votre participation et de celle de vos élèves à cette recherche

À la fin de cette recherche, nous vous enverrons un rapport qui, sans identifier nommément vos élèves, vous permettra :

- D'obtenir les profils d'élèves de CPFT et de classes régulières;
- De cerner la perspective future des élèves de CPFT et de classes régulières;
- De comparer les profils d'élèves de CPFT avec ceux de classes régulières;
- De comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle de classes régulières;
- D'obtenir des liens entre les profils d'élèves et la perspective future des élèves de CPFT.

Je vous remercie de l'attention que vous portez à cette lettre. Ci-joint un résumé des implications découlant de votre engagement.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Renée Cliche
Étudiante à la maîtrise
Dép. d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Frédéric Legault
Professeur
Dép. d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Résumé des implications découlant de votre engagement

Projet : Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire

La participation que nous sollicitons de votre part et de celle de vos élèves

La participation consiste essentiellement à ceci :

- 1) Au mois de juin, nous effectuerons une visite d'information en classe, d'une durée d'environ 15 minutes, pour décrire le projet de recherche aux élèves, solliciter leur participation et leur demander de faire signer un formulaire de consentement par leurs parents. À cette occasion, nous vous demandons de récupérer ces formulaires dans les journées qui suivront notre visite et, le cas échéant, de faire des rappels à ceux qui auraient oublié.
- 2) Nous effectuerons une autre visite à votre école au cours du mois de juin pour recueillir les formulaires de consentement des parents et des élèves et nous conviendrons avec vous d'une date pour la passation des questionnaires aux élèves. Nous vous laisserons à cette même occasion le questionnaire que vous aurez à remplir. Ce dernier portera sur les caractéristiques sociales et académiques de vos élèves.
- 3) Au moment qui aura été convenu avec vous, nous nous présenterons en classe pour que les élèves remplissent leur questionnaire. Avant de quitter, nous récupérerons votre questionnaire dûment complété ainsi que ceux des élèves.

Même si vous acceptez aujourd'hui de participer, vous avez entière liberté de refuser de répondre à certaines questions ou même de vous retirer complètement du projet de recherche quand bon vous semblera. Uniquement nous aurons accès aux analyses de données. Celles-ci seront faites par la soussignée, assistée par son directeur de maîtrise. Aucune analyse individuelle ne sera divulguée, car la banque de données ne contiendra que des numéros et des nombres et ce sont les données de groupe seulement qui feront l'objet d'analyses statistiques. Une fois la gestion des données complétée, les questionnaires seront détruits.

CONSENTEMENT

à participer à la recherche :

**Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du
secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire**

à remettre à l'assistante de recherche

Cette recherche s'effectue sous la responsabilité de Renée Cliche, étudiante à la maîtrise à l'UQAM et de Frédéric Legault, professeur à l'UQAM.

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'accepte d'y participer à la condition que les informations que je fournirai soient traitées confidentiellement et que seules des statistiques de groupe fassent l'objet d'interprétation.

En foi de quoi je signe :

(votre signature s.v.p.)

Date : _____

(inscrire la date s.v.p.)

CONSENTEMENT

à participer à la recherche :

**Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du
secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire**

à conserver

Cette recherche s'effectue sous la responsabilité de Renée Cliche, étudiante à la maîtrise à l'UQAM et de Frédéric Legault, professeur à l'UQAM.

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'accepte d'y participer à la condition que les informations que je fournirai soient traitées confidentiellement et que seules des statistiques de groupe fassent l'objet d'interprétation.

En foi de quoi je signe :

(votre signature s.v.p.)

Date : _____

(inscrire la date s.v.p.)

En cas de question ou de difficulté :

Pour plus d'informations concernant cette recherche, ou si vous désirez obtenir une copie des publications qui découleront de cette recherche, vous pouvez contacter le professeur Legault

Téléphone : 514-987-3000, poste 3836#

Adresse : Faculté des sciences de l'éducation, UQAM, C.P. 8888, succ. Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8

Courriel : legault.frederic@uqam.ca

LETTRE AUX PARENTS

Montréal, le ____ mai 2009

Objet : Participation à un projet de recherche sur la perspective future

Cher parent,

Par la présente lettre, nous sollicitons la participation de votre enfant au projet de recherche intitulé : Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.

En acceptant que votre enfant participe à cette recherche, vous nous aiderez à décrire et à analyser la perspective future des élèves du secondaire. Puisque l'établissement de buts est un élément de bien-être psychologique, d'investissement, d'intensité et de persévérance, nous nous intéressons à identifier les aspects de la perspective future des élèves de cheminements particuliers de formation temporaire et à les comparer avec ceux des élèves de classes ordinaires.

Cette participation, qui est importante pour l'atteinte des objectifs de notre recherche, consiste essentiellement pour **les élèves** à remplir en classe un questionnaire. Ce questionnaire porte sur leurs perceptions de l'avenir. La visite en classe sera d'une durée d'environ 40 minutes et sera effectuée par une assistante de recherche. L'enseignant n'aura aucunement accès aux réponses de ses élèves. Enfin, **les enseignants** auront à remplir un questionnaire sur les profils d'élèves qui composent leur classe.

Les questionnaires qui seront remplis seront entièrement confidentiels. Aucune analyse individuelle ne sera effectuée, car ce sont les résultats de groupe seulement qui feront l'objet d'analyses statistiques. Une fois la gestion des données complétée, les questionnaires seront détruits.

Pour que votre enfant participe à cette recherche, il est important que vous signiez le formulaire de consentement ci-joint et que vous le fassiez parvenir à l'école par son intermédiaire. Cependant, soyez assuré(e) que, même si vous signez cette entente, votre enfant peut refuser de répondre à un questionnaire et peut même, en tout temps, se retirer complètement du projet de recherche sans avoir à donner de raison. Enfin,

ce projet de recherche est placé sous la responsabilité de Renée Cliche, étudiante à la maîtrise à l'université du Québec à Montréal et de Frédéric Legault, professeur à cette même université. Il n'engage aucunement la responsabilité des enseignants de votre enfant, ni celle de son école ou de sa commission scolaire.

Ci-joint, un formulaire de consentement.

En vous remerciant pour la collaboration que vous accordez à ce projet, nous vous prions d'accepter nos sentiments distingués.

Renée Cliche
Étudiante à la maîtrise
Dép. d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Frédéric Legault
Professeur
Dép. d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal

Résumé de la recherche

Titre

Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire.

Problématique

Une étude menée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports (2006), montre que les taux d'abandon et d'échec scolaires au secondaire sont très importants chez les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation qui fréquentent les classes de cheminements particuliers. Ces élèves obtiennent près de quatre fois moins leur diplôme que les élèves qui éprouvent aussi des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation mais qui sont inscrits dans le parcours régulier. Aussi, ils abandonnent près de deux fois plus au cours des cinq années du secondaire. Des recherches récentes sur la perspective future montrent que les réflexions à l'égard de l'avenir influencent grandement la poursuite de la vie des adolescents en stimulant leur persévérance, leur implication et leur rendement en vue de faire cheminer les buts qu'ils se sont fixés. En conséquence, **la présente recherche tente de cerner** le rapport que les élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage bien précises développent à l'égard de leur propre avenir.

Objectifs de la recherche

Votre accord, ainsi que celui de votre enfant sont indispensables à l'atteinte des objectifs de cette recherche, qui sont les suivants :

1. Comparer les élèves de CPFT avec les élèves de classes régulières avec l'aide de la typologie d'élèves en difficulté sur les plans social et scolaire.
2. Comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle des élèves de classes régulières;
3. Examiner la contribution des difficultés et de l'appartenance à une classe de CPFT sur la perspective future.

Retombées de la participation de votre enfant à cette recherche

À la fin de cette recherche, nous enverrons aux enseignants qui participent un rapport qui, sans identifier nommément les élèves, leur permettra :

- D'obtenir les profils d'élèves de CPFT et de classes régulières;
- De cerner la perspective future des élèves de CPFT et de classes régulières;
- De comparer les profils d'élèves de CPFT avec ceux de classes régulières;
- De comparer la perspective future des élèves de CPFT avec celle de classes régulières;
- D'obtenir des liens entre les profils d'élèves et la perspective future des élèves de CPFT.

AUTORISATION POUR MON ENFANT
Formulaire que votre enfant remettra à son enseignant

Le nom de mon enfant est :

Le nom de son école est :

Nom du parent :

Si vous n'êtes pas un de ses parents, inscrivez ci-dessous votre nom comme tuteur légal :

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'autorise une assistante de recherche de l'UQAM, sous la responsabilité de Renée Cliche, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation et de Frédéric Legault, professeur à l'UQAM. :

- à faire remplir un questionnaire à mon enfant dont le nom est inscrit ci haut;

Mon consentement est valide à la condition que les informations qui seront recueillies sur mon enfant soient traitées confidentiellement et que seules des statistiques de groupe fassent l'objet d'interprétation.

En foi de quoi je signe :

(votre signature s.v.p.)

Date : _____

(inscrire la date s.v.p.)

| |
|---|
| <p>Si vous acceptez que votre enfant participe, remplissez, signez et détachez ce formulaire et remettez-le à votre enfant qui le donnera à son enseignant.</p> |
|---|

AUTORISATION POUR MON ENFANT

Formulaire à conserver par le parent

Le nom de mon enfant est :

Le nom de son école est :

Nom du parent :

-Si vous n'êtes pas un de ses parents, inscrivez ci-dessous votre nom comme tuteur légal :

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'autorise une assistante de recherche de l'UQAM, sous la responsabilité de Renée Cliche, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation et de Frédéric Legault, professeur à l'UQAM. :

- à faire remplir un questionnaire à mon enfant dont le nom est inscrit ci haut;

Mon consentement est valide à la condition que les informations qui seront recueillies sur mon enfant soient traitées confidentiellement et que seules des statistiques de groupe fassent l'objet d'interprétation.

En foi de quoi je signe :

(votre signature s.v.p.)

Date : _____

(inscrire la date s.v.p.)

En cas de question ou de difficulté :

Pour plus d'informations concernant cette recherche, ou si vous désirez obtenir une copie des publications qui découleront de cette recherche, vous pouvez contacter le professeur Legault

Téléphone : 514-987-3000, poste 3836#

Adresse : Faculté des sciences de l'éducation, UQAM, C.P. 8888, succ. Centre-ville, Montréal, QC, H3C 3P8

Courriel : legault.frederic@uqam.ca

APPENDICE C

FORMULAIRE DÉONTOLOGIQUE



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MAÎTRISE EN ÉDUCATION

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

| | |
|--|------------------|
| Nom et prénom de l'étudiant | Cliche Renée |
| Nom et prénom du directeur | Legault Frédéric |
| Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu) | Aucun |
| Titre du projet: Les profils adaptatifs et la perspective future d'élèves du premier cycle du secondaire inscrits en cheminement particulier de formation temporaire. | |

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

Examiner la perspective future des élèves de cheminements particuliers de formation temporaire en fonction de la typologie de Brophy bonifiée de quatre types d'élèves qui réussissent aux plans social et académique.

2. Méthodologie

2.1 Description des types d'instruments utilisés

1-Questionnaire relatif à la perspective future : Lens et Moreas (1996)

2-Questionnaire relatif au sentiment d'autoefficacité : Pintrich et De Groot (1990)

3-Questionnaire relatif aux profils de Brophy : Typologie d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoins avec chaque instrument

SUJETS : Élèves

1-Questionnaire relatif à la perspective future : Lens et Moreas (1996)

2-Questionnaire relatif au sentiment d'autoefficacité : Pintrich et De Groot (1990)

4 classes ordinaires : 2 classes d'élèves de sec.1 (1ère année du 1^{er} cycle) et 2 classes d'élèves de sec. 3 (1ère année du 2^e cycle)

5 classes de cheminements particuliers de formation temporaire : 5 classes d'élèves qui font leur entrée au secondaire.

SUJETS : Enseignants

Questionnaire relatif aux profils de Brophy : Typologie d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

9 enseignants: 5 enseignants de cheminements particuliers de formation temporaire et 4 de classes ordinaires.

a. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Un formulaire de consentement aux directions d'école, aux enseignants et aux parents sera transmis en main propre ou envoyé à la maison par le biais de l'agenda. Les enseignants et les parents des élèves devront signer comme quoi ils

acceptent de participer au projet. Avec ce formulaire, un résumé de la recherche ainsi que ses retombées souhaitées seront transmis. Les parents pourront notamment lire sur ce formulaire que leur enfant pourra en tout temps se retirer du projet si bon lui semble.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Une assistante de recherche sera mandatée pour donner les questionnaires aux enseignants et elle sera en classe lorsque les élèves répondront au leur. Elle recueillera par la suite leurs questionnaires.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 des sujets majeurs? ÉLÈVES

La responsable de la présente recherche ira en classe une fois que l'enseignant aura confirmé sa participation au projet en ayant signé le formulaire de consentement prévu à cet effet. Elle rencontrera les élèves afin de leur partager les objectifs de la recherche et de leur expliquer sommairement les raisons qui motivent cette étude. Elle les informera de l'utilité de leur consentement et leur transmettra un formulaire de consentement qu'ils devront faire remplir par un de leurs parents. Ces derniers seront amenés à signer le formulaire de consentement afin que leur enfant puisse participer à la recherche. Si des parents tardent à répondre, l'enseignant sera incité à les relancer afin d'obtenir le plus de réponses dans les plus brefs délais.

5.2 des sujets mineurs? ENSEIGNANTS

La responsable de la présente recherche rencontrera les enseignants intéressés à participer. Elle leur décrira brièvement les objectifs de l'étude et ses retombées souhaitées. Ensuite, elle leur expliquera en quoi leur participation est importante et quels seront leurs obligations s'ils acceptent de participer à la recherche. Ceux qui consentiront sur le champ

pourront remplir le formulaire à cet effet et ceux qui souhaiteront y réfléchir bénéficieront d'un délai raisonnable. Ils seront appelés à signer le formulaire une fois qu'ils seront convaincus de leur engagement.

Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

Une lettre sera envoyée aux directions d'école afin qu'elles soient avisées qu'une recherche aura lieu dans leur établissement. Les objectifs, les retombées et les implications des enseignants seront clairement inscrits dans cette lettre.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

Les sujets majeurs (élèves) obtiendront un numéro d'identification afin que leur anonymat soit conservé. Ainsi, le nom des élèves n'apparaîtra pas dans le logiciel statistique.

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Ce sont les profils d'élèves (regroupements d'élèves) qui émergeront qui nous intéressent. Aucune analyse individuelle ne sera effectuée, se sont les résultats de groupe qui feront l'objet d'analyses statistiques.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

| |
|--|
| Aucun de ces supports ne sera employé. |
|--|

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

date

Direction du programme

date

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Anderman, E.M., L.H., Anderman et T., Griesinger. 1999. The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *The elementary school journal*, Vol. 100, no. 1, 3-17.
- Baker, R.L, B. R. Mednick et D. Hocevar. 1991. Utiliy of scales derived from teacher judgements of adolescent academic performance and psychosocial behaviour. *Educational and psychological measurement*. Vol. 51, 271-286.
- Bandura, A. 1993. La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, no. 2, 43-83.
- Bandura, A. et D.H., Schunk. 1981. Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, 586-598.
- Blier, B. 1984. *Quelques repères à propos du document d'orientation du MEQ sur les cheminements particuliers de formation de base*. Ste-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec. 31 feuillets.
- Bouffard, L. 1993. Présentation : buts et perspective future. *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, no. 1, 61-68.
- Bouffard, L. et E., Bastien. 1993. Les hauts et les bas des perspectives d'avenir au cours de la vie. *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, no. 3, 53-75.
- Bouffard, L., W., Lens et J.R. Nuttin. 1983. Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration. *International Journal of Psychology*. Vol. 18, 429-442.
- Bouffard, L., S., Lapierre, Y., Leblanc et R., Lemaire. 1987. La perspective future dans le comportement humain. *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 8, no. 1, 2-26.
- Bourque, I. 2002. *La perspective future, les types de buts et la motivation en contexte scolaire d'élèves de 4^{ème} et de 5^{ème} secondaire*. Mémoire de maîtrise. UQAM : faculté des sciences de l'éducation.
- Boutin, G. 2007. *L'entretien de groupe en formation et recherche*. Montréal : Éditions Nouvelles. 148 p.
- Boutin, G. et C., Daneau. 2004. *Réussir : Prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal (Québec) : Éditions Nouvelles AMS. 166 p.
- Bradette, S., É., Royer, D., Marcotte, P., Potvin et L., Fortin. 1999. Stratégies d'adaptation : comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés

- scolaires et d'autres qui n'en présentent pas. *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 20, no. 3, 61-73.
- Brophy, J. 1996. *Teaching problem students*. New York : The Guilford Press. 466 p.
- Brophy, J. et C.M., Evertson. 1981. *Student characteristics and teaching*. New York : Longman. 206 p.
- Chouinard, R. 1998. Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté, dans Mongeau P. et L. Laforturne, *Interventions métacognitives : expérimentations et évaluations*. Montréal : Les Éditions Logiques, 101-129.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et N. Roy. 2004. Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXX, no.1, 143-162.
- Compas, B. E. 1987. Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychology Bulletin*, 101, 393-403.
- Covington, M.V. 1985. Anatomy of failure-induced anxiety : the role of cognitive mediators, dans Schwarzer R., *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 247-263.
- De Volder, M.L. et W., Lens. 1982. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 42, no. 3, 544-571.
- Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. 1985. *Les cheminements particuliers de formation de base*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Eccles, J.S., et C., Midgley. 1989. Stage-environment fit : developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames et R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* : Vol. 3. Goals and cognitions (pp.13-44). New York : Academic.
- Eccles, J.S., C., Midgley, A., Wigfiel, C.M., Buchanan, D., Reuman, C., Flanagan et D., MacIver. 1993. Development during adolescence : the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, Vol. 48, 90-101.
- Friedman, I.A.. 1994. Conceptualizing and measuring teacher-perceived student behaviours: disrespect, sociability, and attentiveness. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 52, 949-958.
- Gearheart, B.R. et C.J. Gearheart. 1989. *Learning Disabilities, Educational Strategies*. Columbus, Ohio : Merrill. 487 p.

- Gjesme, T. 1983. On the concept of future time orientation : considerations of some functions and measurements implications. *International Journal of psychology*. Vol. 18, 443-461.
- Goldrich, J.M. 1967. A study in time orientation : the relation between memory for past experience and orientation to the future. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 6, no. 2, 216-221.
- Goupil, G. 2007. *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e éd., Boucherville : Gaétan Morin Éditeur. 360 p.
- Greene, A.L. 1986. Future-time perspective in adolescence : the present of things future revisited. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 15, no. 2, 99-113.
- Husman, J. et W. Lens. 1999. The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, Vol. 32, no. 2, 113-125.
- Janosz, M., M., Le Blanc, B., Boulerice et R.E. Tremblay. 2000. Predicting different types of school dropouts : a topological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 92, no.1, 171-190.
- Jussim, L. 1989. Teacher Expectations : Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vo. 57, no. 3, 469-480.
- Kreitler, S. et H., Kreitler. 1987. Plans and planning : Their motivational and cognitive antecedents. In S. H. Freidman, E. Kofsky Scholnick, et R.R. Cocking (Ed.), *Blueprints for thinking. The role of planning in cognitive development* (110-178). Cambridge : Cambridge University Press
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd., Montréal : Éditions Guérin.
- Lens, W. 1993. La signification motivationnelle de la perspective future. *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, no. 1, 69-83.
- Lens, W. 1987. Future time perspective, motivation and school performance, dans De Corte E., J. Lodewijks, R. Parmentier et P. Span. *Learning and Instruction*. Leuven et Oxford : Leuven University Press et Pergamon Press, 181-189.
- Lens, W. et M.-A. Moreas (1996). A multi-dimensional questionnaire measure of future time perspective. Paper presented by the first author at the 26th. International Congress of Psychology (Montreal, 16-21 August). Abstracts p. 374.
- Lens, W. et M., Tsuzuki. 2005. *The role of motivation and future time perspective in educational and career development*. (Invited symposium) Paper presented at the 2005 Conference of the International Association for Education and Vocational Guidance (2005.9.14-16 Portugal, Lisbon).

- Lovett, M.W., R.W., Barron et N.J., Benson. 2003. Effective remediation of word identification and decoding difficulties in school-age children with reading difficulties, dans Swanson H.L., K.R. Harris et S. Graham (dir.), *Handbook of Learning Disabilities*. New York : The Guilford Press, 273-292.
- Martinez, J-P. S., Amgar et L., Bessette. 2000. *Évaluation et intervention orthopédagogique du savoir-lire*. Outrement : Éditions Logiques. 90 p.
- MEQ. 1976. *Rapport Copex – tome II*. Québec : ministère de l'Éducation.
- MEQ. 1985. *Les cheminements particuliers de formation de base : document d'orientation*. Québec : ministère de l'Éducation.
- MEQ. 1997. *L'école, tout un programme*. Québec : ministère de l'Éducation.
- MEQ. 1999. Une école adaptée à tous ses élèves. Québec : ministère de l'Éducation.
- MEQ. 2003. *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec : ministère de l'Éducation.
- MELS. 2007a. *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS. 2007b. *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*. Québec : Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Document de consultation. [En ligne] Québec, <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole04.htm> Consulté le 18 novembre 2008.
- MELS. 2006a. *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire : Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*. Giroux, Lise et Danielle Pageau. Document de consultation. [En ligne] Québec, 40 p. http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/EDAA_tireapart.pdf. Consulté le 18 janvier 2008.
- MELS. 2006b. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS. 2006c. *Déclarations des clientèles scolaires 2005-2006*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS. 2006d. *Le cheminement scolaire de l'élève : principales références dans les encadrements ministériels*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Morgan, M. 1985. Self-monitoring of attained subgoals in private study. *Journal of Educational Psychology*, 77, 623-630.

- Nuttin, J. 1985a. *Future time perspective and motivation*. Leuven and Hillsdale : Leuven University Press and Erlbaum. 235 p.
- Nuttin, J. 1985b. *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses universitaires de France. 383 p.
- Nuttin, J. 1980a. *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain : Presses universitaires de Louvain. 290 p.
- Nurmi, J-E. 1993. La perspective future dans le contexte du développement au cours de la vie. *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, no. 3, 77-97.
- Nurmi, J-E. 1991. How do adolescents see their future ? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*. Vol. 11, 1-59.
- Nurmi, J-E. 1987. Age, sex, social class, and quality of family interaction as determinants of adolescents' future orientation : A developmental task interpretation. *Adolescence*. Vol. 22, 977-991.
- Nurmi, J-E., A., Liiceanu et H., Liberska. 1999. Future-oriented interests, dans Alsaker F.D., A. Flammer, N. Bodmer et N. Gootkina, *The adolescent experience : European and American Adolescents in the 1990s*. New Jersey London : Lawrence Erlbaum Associates, 85-98.
- Peetsma, T.T.D. 2000. Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 44, no. 2, 177-192.
- Pelsser, R. 1989. *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Boucherville (Québec) : Gaétan Morin. 519 p.
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.
- Potvin, P. et R., Rousseau. 1993. Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 18, no. 2, 132-149.
- Potvin, P. et R., Rousseau. 1991. Attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire. Rapport de recherche subventionné par le FCAR. Département de psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières. 177 p.
- Potvin, P., M., Hardy et L., Paradis. 1989. Les représentations de l'élève par l'enseignant : le point de vue de quatre auteurs. *Revue canadienne de l'éducation*. Vol. 14, 427-443.
- Raynor, R.O. 1981. Future orientation and achievement motivation : Toward a theory of personality functioning and change, dans d'Ydewalle G. et W. Lens, *Cognition in human motivation and learning*. Leuven and Hillsdale : Leuven University Press and Erlbaum, 199-231.

- Raynor, R.O. 1970. Relations between achievement-related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 15. no.1, 28-33.
- Rousseau, R. et P., Potvin. 1993. Attitudes des élèves ordinaires et en difficultés scolaire envers les enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 19, no. 4. 745-769.
- Simons, J., M., Vansteenkiste, W., Lens et M., Lacante. 2004. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, no. 2, 121-139.
- Slife, B. D., J., Weiss et T., Bell. 1985. Separability of metacognition and cognition : problem solving in learning disabled and regular students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 437-445.
- Thompson, J.B. et W.H., Raskind. 2003. Genetic influences on reading and writing disabilities, dans Swanson H.L., K.R. Harris et S. Graham, *Handbook of Learning Disabilities*. New York : The Guilford Press, 256-270.
- Trommsdorff, G. 1993. La perspective future : aspects socio-culturels. *Revue québécoise de psychologie*. Vol. 14, no. 3, 99-120.
- Trommsdorff, G., H., Lamm et R.W., Schmidt. 1979. A longitudinal study of adolescents' future orientation : time perspective. *Journal of youth and adolescence*. Vol. 8, no. 2, 131-147.
- Werner, E. 1993. *A longitudinal perspective on risk for learning disabilities*. Paper presented at The Annual Conference of the Learning Disabilities Association of America, San Francisco, 30 p.
- Wolf, F.M. et M.L., Savickas. 1985. Time perspective and causal attributions for achievement. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 77, no. 4, 471-480.
- Zaleski, Z. 1987. Behavioral effects of self-set goals for different time ranges. *International Journal of Psychology*. Vol. 22, 17-38.